Enseñar pensamiento crítico

bell hooks

Traducido por Víctor Sabaté

La educación como epicentro de la libertad.
Derribar los muros de nuestra imaginación porque
lo que no podemos imaginar, no puede llegar a ser.

CICLOGÉNESIS 17 | RAYO VERDE

Enseñar pensamiento crítico

bell hooks

Traducido por Víctor Sabaté

La educación como epicentro de la libertad.
Derribar los muros de nuestra imaginación porque
lo que no podemos imaginar, no puede llegar a ser.

CICLOGÉNESIS 17 | RAYO VERDE

Enseñar pensamiento crítico

CICLOGÉNESIS 17 | RAYO VERDE

Enseñar pensamiento crítico

bell hooks

Traducido por Víctor Sabaté

Rayo verde
editorial

Primera edición: enero 2022.

Título original: Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom

Copyright © 2010 bell hooks

Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor and Francis Group LLC

© de la traducción del inglés, Víctor Sabaté

© de esta edición, Rayo Verde Editorial, 2022

Diseño de la cubierta: Tono Cristòfol

Ilustración de la cubierta: Marina Vidal

Maquetación de la edición en papel: Noemí Giner

Corrección: Antonio Gil y Cristina Anguita

Producción editorial: Xantal Aubareda y Sandra Balagué

Conversión a epub: Iglú ebooks

Publicado por Rayo Verde Editorial S.L.

Mallorca, 221, sobreàtic, 08008 Barcelona

www.rayoverde.es

Clica sobre los iconos para encontrarnos en las redes sociales

ISBN: 978-84-17925-79-6

THEMA: JNA, JBSF, JBFA, JBSF11

La editorial expresa el derecho del lector a la reproducción total o parcial de esta obra para su uso personal.

Índice

Enseñar: una introducción

Enseñanza 1. Pensamiento crítico

Enseñanza 2. Educación democrática

Enseñanza 3. Pedagogía del compromiso

Enseñanza 4. Descolonización

Enseñanza 5. Integridad

Enseñanza 6. Propósito

Enseñanza 7. Colaboración (escrito con Ron Scapp)

Enseñanza 8. Conversación

Enseñanza 9. Contar historias

Enseñanza 10. Compartir historias

Enseñanza 11. Imaginación

Enseñanza 12. Dar o no dar clases magistrales

Enseñanza 13. Humor en el aula

Enseñanza 14. Hora de llorar

Enseñanza 15. Conflicto

Enseñanza 16. Revolución feminista

Enseñanza 17. Negra, mujer y académica

Enseñanza 18. Aprender a superar el odio

Enseñanza 19. Respetar a los profesores

Enseñanza 20. Docentes contra la docencia

Enseñanza 21. Autoestima

Enseñanza 22. El placer de la lectura

Enseñanza 23. Vida intelectual

Enseñanza 24. Escribir libros infantiles

Enseñanza 25. Espiritualidad

Enseñanza 26. Contacto

Enseñanza 27. Volver a amar

Enseñanza 28. La transformación feminista

Enseñanza 29. Ir más allá de la raza y el género

Enseñanza 30. Hablar de sexo

Enseñanza 31. Enseñar como una vocación profética

Enseñanza 32. Sabiduría práctica

La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. […] De modo radical, la existencia humana implica asombro y pregunta, riesgo y existencia. Y por eso mismo supone acción, transformación.

PAULO FREIRE, Por una pedagogía de la pregunta

Enseñar: una introducción

Cuando empecé mi proceso educativo en las escuelas segregadas, solo para personas negras, de Kentucky, en la década de los cincuenta, tuve la suerte de que nuestros profesores, que eran afroamericanos, se preocuparan seriamente de que tanto yo como el resto de los estudiantes recibiéramos una «buena educación». Para aquellos profesores, una «buena educación» no consistía solo en transmitirnos conocimientos y prepararnos para ejercer una profesión, también querían que fomentara un compromiso indisoluble con la justicia social y, en especial, con la lucha por la igualdad racial. Creían firmemente que los profesores deben ser siempre compasivos. El hecho de que encarnaran de forma ejemplar una inteligencia superior y una moralidad ética moldeó mi percepción de la escuela como un lugar en el que el deseo de aprender podía ser alimentado y crecer. Los maestros de nuestras escuelas segregadas esperaban que fuéramos a la universidad. Se inspiraban en lo que W. E. B. Du Bois había dicho, en 1933, acerca de la educación superior de las personas negras:

Tenemos en nuestras manos este futuro posible, pero no por deseo y voluntad, sino por pensamiento, planificación, conocimiento y organización. Si la universidad logra que surja de ella en los próximos tiempos un negro americano que se conozca a sí mismo, que sea consciente de su difícil situación y que sepa protegerse a sí mismo y luchar contra los prejuicios raciales, entonces, y no de otra manera, el mundo que soñamos se hará realidad.

Aquellos profesores nos enseñaron que la educación era el camino más adecuado para alcanzar la libertad. Estaban allí para guiarnos, nos mostraban el camino que conducía a ella.

Cuando llegué a la universidad, me sorprendió mucho ver que había

profesores cuya principal fuente de placer parecía ser el ejercicio de su poder autoritario sobre la clase, aplastando así nuestros espíritus y deshumanizando nuestras mentes y nuestros cuerpos. Yo había escogido la Universidad de Stanford, un centro predominantemente blanco, sobre todo porque los programas de becas y apoyo financiero eran mejores que los que se ofrecían en las instituciones para personas negras. Pero no se me había ocurrido pensar en cómo sería estudiar con profesores universitarios racistas. Incluso a pesar de que en el instituto había tenido docentes abiertamente racistas que nos trataban con desprecio y de forma desagradable, había idealizado la universidad. Creía que sería un paraíso centrado en la enseñanza, donde estaríamos todos tan ocupados estudiando que no tendríamos tiempo para los mezquinos asuntos mundanos, y mucho menos para el racismo.

Necesitamos más relatos autobiográficos de la primera generación de estudiantes negros que ingresaron en escuelas y universidades predominantemente blancas. Imaginad cómo os sentiríais si quien os enseñara no os considerara completamente humanos. Imaginad lo que se siente cuando quienes te enseñan creen que pertenecen a una raza superior, que no deberían tener que rebajarse a enseñar a estudiantes a los que consideran incapaces de aprender.

Por lo general, sabíamos qué profesores blancos nos odiaban y nos manteníamos alejados de sus clases, salvo que fueran imprescindibles. Dado que muchos de nosotros habíamos llegado a la universidad en el contexto de una poderosa lucha antirracista por los derechos civiles, éramos conscientes de que íbamos a encontrar aliados en esa batalla, y así sucedió. Pero lo más sorprendente fue que el machismo sin complejos de mis profesores varones resultó aún más duro que su racismo velado.

Ir a clase en medio de aquel clima novedoso y extraño de cambio racial era al mismo tiempo estimulante y aterrador. En esos días, casi todo el mundo hablaba del inicio de una nueva era de igualdad y de educación democrática, pero, en realidad, las viejas jerarquías de raza, clase y género permanecían intactas. Y aparecieron rituales inéditos para asegurar que todo ello siguiera siendo así. Intentar conciliar esos dos mundos —uno en el que éramos libres para estudiar y aprender como cualquier otra persona y otro en el que

continuamente se nos recordaba que no éramos como cualquier otra persona— me generó cierta esquizofrenia. Quería aprender, y disfrutaba haciéndolo, pero también temía a casi todos mis profesores.

Fui a la universidad para convertirme en profesora, sin embargo, ya no tenía ningún deseo de enseñar. Ahora quería ser escritora. Sin embargo, aprendí enseguida que trabajar largas jornadas en empleos no cualificados no me ayudaría a convertirme en escritora, y al final concluí que la docencia era la mejor profesión a la que se puede dedicar alguien que quiere escribir. Mientras duraron mis estudios tuve también a profesores progresistas que educaban en la práctica de la libertad y, aunque habían sido la excepción, el hecho de conocerlos me inspiró. Supe que quería seguir su ejemplo y convertirme en una profesora que ayudara a sus estudiantes a aprender de forma autónoma. Y me convertí en ese tipo de profesora, influenciada por las mujeres y los hombres progresistas (negros y blancos) que me habían enseñado una y otra vez, desde la escuela primaria hasta la universidad, el poder del conocimiento. Estos profesores y profesoras me enseñaron que se puede elegir educar en la práctica de la libertad.

A partir del apoyo al desarrollo personal y la autorrealización de los alumnos en las clases, aprendí enseguida a amar la enseñanza. Me encantaban los estudiantes. Me encantaba el aula. También me pareció muy inquietante que muchos de los abusos de poder que experimenté durante mi formación siguieran siendo habituales, y quise escribir sobre ello.

Cuando le hablé por primera vez a Bill Germano —mi editor en Routledge desde hacía mucho tiempo— de que tenía la intención de escribir un libro que incluyera una serie de ensayos sobre la enseñanza, se mostró reticente. Me dijo que tal vez no hubiera público para una obra así, y que, además, yo no era profesora en el área de la pedagogía, pues mis trabajos publicados hasta aquel momento se habían centrado en la teoría feminista y la crítica cultural. Entonces le comenté que me proponía explorar las conexiones entre la pedagogía del compromiso y las cuestiones de raza, género y clase, y también quería centrarme en cómo había influido en mis reflexiones el trabajo de Paulo Freire. A medida que

me iba escuchando, como siempre hace, Germano se convenció. Y así fue como se publicó, en 1994 y con gran éxito, Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad.

Diez años después publiqué Teaching Community: A Pedagogy of Hope (Comunidad de aprendizaje. Una pedagogía de la esperanza), la «secuela» de Enseñar a transgredir, donde seguí explorando cuestiones sobre la pedagogía del compromiso. En la introducción, titulada «Teaching and Living in Hope» (Enseñar y vivir con esperanza), hablé acerca de cómo mi primer libro sobre la enseñanza llegó a un público muy diverso y cómo creó un espacio en el que pude dialogar con docentes y estudiantes sobre educación. En concreto, escribí:

En los últimos años he pasado más tiempo enseñando a profesores y estudiantes sobre docencia del que he pasado en las aulas de los departamentos de inglés, estudios feministas o estudios afroamericanos. Esos nuevos espacios de diálogo no se abrieron solo a causa de la fuerza de Enseñar a transgredir. Esto también sucedió porque, cuando entré en la esfera pública, me empeñé, como profesora, en dotar de pasión, destreza y estilo al arte de la enseñanza: para el público quedó claro que practicaba lo que predicaba. Aquella unión de la teoría y la práctica constituyó un vigoroso ejemplo para los profesores que buscaban una sabiduría práctica.

Hace más de veinte años que algunos docentes me piden que aborde muchos temas que no se trataron de forma específica en mis dos primeros libros sobre la enseñanza. Quieren que escriba sobre diferentes cuestiones, que responda a preguntas que eran particularmente apremiantes para ellos.

En este libro, Enseñar pensamiento crítico, que cerrará mi trilogía sobre la enseñanza, no he seguido la estructura de las obras anteriores, en las que presenté una serie de ensayos, sino que me he centrado en algunas cuestiones e inquietudes que profesores y estudiantes me habían planteado y las he respondido con un breve

comentario al que me refiero como «enseñanza». Las treinta y dos enseñanzas que presento aquí abordan desde diferentes perspectivas una amplia gama de cuestiones, algunas sencillas y otras complejas, relacionadas con la raza, el género y la clase social. Me ha hecho mucha ilusión escribir estos breves comentarios; hay muchísimas cuestiones relacionadas con la enseñanza que vale la pena considerar, aunque a veces parezcan poco aptas para ser tratadas en un ensayo extenso. Una profesora negra quería que abordara cómo podía mantener su autoridad en el aula sin ser percibida a través del estereotipo sexista y racista de la «mujer negra enfadada». Otra profesora quería que hablara sobre el hecho de llorar en el aula, mientras que un docente me pedía que disertara sobre el humor en las clases. Fue particularmente difícil abordar el tema de si podemos aprender de los pensadores y escritores que son racistas y sexistas. El poder que tienen los relatos, la función esencial que cumple la conversación en el proceso de aprendizaje y el lugar que ocupa la imaginación en el aula son solo algunas de las otras cuestiones que se tratan en este libro.

Todos los temas que se discuten aquí han surgido de mis conversaciones con profesores y estudiantes. Aunque las cuestiones abordadas no están conectadas por un tema central, todas ellas surgen de nuestro deseo colectivo de convertir el aula en un lugar donde se fragüe un compromiso firme y un aprendizaje intenso.

Enseñanza 1

Pensamiento crítico

En la portada de mi libro autobiográfico Bone Black (Negro de hueso) hay una fotografía de cuando tenía tres o cuatro años. En ella aparezco sujetando una especie de juguete que había hecho en la escuela bíblica de vacaciones; en realidad era un libro con la forma de una paloma. Suelo bromear diciendo que esa fotografía podría titularse «Retrato de la intelectual en su infancia», y sería mi versión de El pensador de Rodin. La niña de la instantánea mira fijamente el objeto que sostiene en la mano, y su ceño podría considerarse un estudio sobre la concentración intensa. Cuando miro esta imagen, puedo ver cómo la niña piensa. Puedo ver su mente en funcionamiento.

Pensar es una acción. Para todos los intelectuales en ciernes, los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas, y el lugar en el que se unen las visiones de la teoría y la práctica. El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida. Los niños están predispuestos de forma natural a ser pensadores críticos. Más allá de las fronteras de raza, clase social y género y de sus circunstancias concretas, los niños entran en el mundo de la maravilla y el lenguaje consumidos por el deseo de conocimiento. A veces están tan ansiosos por saber que no dejan de formular preguntas una y otra vez, exigiendo conocer el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el porqué de la vida. Buscando respuestas, aprenden de forma casi instintiva cómo pensar.

Por desgracia, la pasión de los niños por el pensamiento suele terminar cuando se topan con un mundo que pretende educarlos tan solo en la conformidad y la obediencia. A muchos niños se les enseña muy pronto que pensar es peligroso. Y, lamentablemente, estos niños dejan de disfrutar del proceso de pensar y empiezan a tener miedo de la mente pensante. Ya sea en sus casas, con padres

que les enseñan, mediante un modelo basado en la disciplina y el castigo, que es mejor decantarse por la obediencia antes que por la conciencia de sí mismos y la autodeterminación, o bien en las escuelas, donde el pensamiento independiente no se considera un comportamiento aceptable, la mayoría de los niños estadounidenses aprenden a olvidar la idea de que pensar es una actividad apasionada y placentera.

Cuando los estudiantes llegan a las aulas universitarias, la mayoría tienen miedo de pensar. Y los que carecen de ese temor, a menudo van a clase asumiendo que no será necesario pensar, que todo lo que tendrán que hacer es procesar información y vomitarla en los momentos adecuados. En los espacios tradicionales de educación superior, los estudiantes se encuentran de nuevo en un mundo donde no se fomenta el pensamiento independiente. Por suerte, hay algunas clases en las que determinados profesores sí se proponen educar en la práctica de la libertad. En estos espacios, el pensamiento, y en concreto el pensamiento crítico, es lo más importante.

Los estudiantes no se convierten en pensadores críticos de la noche a la mañana. Primero tienen que aprender a abrazar la alegría y el poder del pensamiento en sí mismo. La pedagogía del compromiso es una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que los estudiantes recuperen las ganas de pensar, así como su voluntad de alcanzar una autorrealización total. El objetivo principal de la pedagogía del compromiso es lograr que los estudiantes puedan pensar críticamente. Daniel Willingham, en su artículo «Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?» (Pensamiento crítico. ¿Por qué es tan difícil de enseñar?), afirma que el pensamiento crítico consiste «en examinar los dos lados de una cuestión, mantenerse abierto a nuevas evidencias que invaliden ideas inmaduras, razonar de forma imparcial, exigir que los argumentos se basen en pruebas, deducir e inferir conclusiones a partir de los hechos disponibles, resolver problemas, etcétera».

En palabras más sencillas, el pensamiento crítico implica, en primer lugar, descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas —encontrar las respuestas para las eternas preguntas de los niños curiosos—, y luego usar ese conocimiento de forma que

nos permita determinar qué es lo más importante. El educador Dennis Rader, autor de Learning Redefined (Aprendizaje redefinido), considera que la capacidad de determinar «qué es significativo» resulta fundamental en el proceso del pensamiento crítico. En su obra La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas, Richard Paul y Linda Elder definen el pensamiento crítico como la forma de pensar en la que «el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales». También dicen que el pensamiento crítico debe ser «autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido». Es decir, pensar sobre el hecho de pensar, o pensar conscientemente en las ideas, es un requisito imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico. Paul y Elder nos recuerdan:

Aquel que piensa críticamente, tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha.

El pensamiento crítico es un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes.

Todas estas definiciones comparten la visión de que el pensamiento crítico implica discernimiento. Es una forma de acercarse a las ideas que pretende comprender las verdades esenciales, subyacentes, y no simplemente la verdad superficial que nos resulta obvia a primera vista. Uno de los motivos por los que la deconstrucción causó furor en los círculos académicos es porque instaba a la gente a pensar más, con mayor intensidad y con sentido crítico; a desentrañar los conceptos; a comprobar qué se esconde bajo la superficie; a trabajar por el conocimiento. Pero, aunque muchos pensadores críticos pueden sentirse realizados intelectual o académicamente al llevar a cabo este trabajo, eso no significa que los estudiantes hayan acogido de forma universal e inequívoca la enseñanza del pensamiento crítico.

De hecho, la mayor parte de los estudiantes se resiste a asumir este proceso; se encuentran más cómodos con un tipo de aprendizaje que les permita adoptar una posición pasiva. El pensamiento crítico exige un compromiso de todas las personas que participan en el proceso pedagógico que se desarrolla en el aula. Suele ocurrir que los profesores que se esfuerzan en enseñar pensamiento crítico se desanimen ante la resistencia de los estudiantes. Sin embargo, cuando un estudiante aprende la habilidad de pensar críticamente —y esto por lo general sucede con unos pocos, no con la mayoría—, la experiencia es de lo más gratificante para las dos partes. Cuando enseño a pensar críticamente a los estudiantes, espero compartir con ellos, a través de mi ejemplo, el placer que supone trabajar con las ideas y entender el pensamiento como una acción.

Mantener la mente abierta es un requisito esencial del pensamiento crítico. Con frecuencia, hablo de una apertura radical porque, después de pasar muchos años en ambientes académicos, he visto muy claro que resulta muy fácil defender y apegarse a los puntos de vista propios y descartar cualquier otra perspectiva. Gran parte de la formación académica incita a los profesores a asumir que ellos siempre «tienen razón». En cambio, yo propongo que los profesores mantengamos la mente abierta en todo momento y estemos dispuestos a aceptar que no tenemos respuestas para todo. El compromiso firme con una apertura de miras está en la base del proceso de pensamiento crítico y es fundamental en la educación. Este compromiso requiere mucho coraje e imaginación. En From Critical Thinking to Argument (Del pensamiento crítico al argumento), los autores Sylvan Barnet y Hugo Bedau sostienen que «el pensamiento crítico exige que usemos nuestra imaginación, que veamos las cosas desde perspectivas diferentes a la nuestra y que anticipemos las consecuencias más probables de nuestra posición». Así pues, el pensamiento crítico no solo presenta exigencias a los estudiantes, sino que también pide a los profesores que demuestren con su ejemplo que el aprendizaje activo significa que no todos podemos estar en lo cierto al mismo tiempo y que la forma de conocimiento cambia constantemente.

El aspecto más emocionante del pensamiento crítico en el aula es que exige a todos que tomen la iniciativa, es decir, invita activamente a los estudiantes a que piensen con pasión y a que

compartan sus ideas de forma entusiasta y abierta. Cuando todas las personas en el aula, profesor y estudiantes, reconocen que son responsables en conjunto de la creación de una comunidad de aprendizaje, el aprendizaje alcanza su máximo sentido y utilidad. En una comunidad como esta no hay lugar para el fracaso, pues todo el mundo participa y comparte los recursos que se necesitan en cada momento para garantizar que saldremos del aula sabiendo que el pensamiento crítico nos empodera.

Enseñanza 2

Educación democrática

Crecí en la década de los cincuenta del siglo pasado en Estados Unidos, cuando todavía existía la segregación racial en las escuelas y cuando las semillas de la lucha por los derechos civiles se propagaban silenciosamente. En aquel momento, la gente hablaba sobre el significado y el valor de la democracia. Era un tema de discusión pública y también un asunto que estaba presente en las conversaciones privadas. Hombres negros como mi padre, que había combatido en la Segunda Guerra Mundial, en la infantería segregada, formada solo por negros, volvieron a casa decepcionados por una nación que los había enviado a luchar y a morir por «un mundo seguro para la democracia» y que, al mismo tiempo, les negaba derechos civiles. Pero esta decepción no los llevó a la desesperación. Fue un catalizador que los impulsó a luchar en Estados Unidos para hacer de nuestra nación una verdadera democracia. Durante mis años en el instituto, participé en Voice of Democracy (Voz de la democracia), un concurso de ensayos que estaba patrocinado por una asociación de veteranos de guerra y que tenía como finalidad otorgar becas escolares a los ganadores. En mis ensayos expresaba de forma muy apasionada la opinión de que nuestro país era una gran nación, la mejor del mundo, porque tenía un fuerte compromiso con la democracia. Escribía que los ciudadanos deben asumir la responsabilidad de proteger y mantener la democracia. Como a muchos niños negros, me habían enseñado que uno de los rasgos más importantes de nuestra democracia era que garantizaba el derecho de todos los ciudadanos a la educación, con independencia de su raza, género o clase social.

En la actualidad, apenas hay debate público entre los estudiantes sobre la naturaleza de la democracia. La mayoría tan solo asume que vivir en una sociedad democrática es un derecho innato; no les parece que tengan que trabajar para conservarla. Puede que ni siquiera asocien la democracia con el ideal de igualdad. En sus

mentes, el enemigo de la democracia es siempre —y únicamente— un «otro» extranjero, que se mantiene a la espera para atacar y destruir el modo de vida democrático. No leen a los grandes pensadores estadounidenses del pasado y del presente que nos han enseñado el significado de la democracia. No leen a John Dewey. No conocen su poderosa idea de que «la democracia tiene que nacer de nuevo en cada generación, y la educación es su partera». También James Beane y Michael Apple, en su libro Escuelas democráticas, inciden en la necesidad de alinear la educación escolar con los valores democráticos y, parafraseando a John Dewey, afirman que «para que las personas consigan y mantengan una forma de vida democrática, deben tener oportunidades de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar». Cuando grupos de ciudadanos estadounidenses desprovistos de derechos trabajaron para cambiar las instituciones educativas y garantizar que cualquier persona pudiera acceder a ellas con toda libertad —personas no blancas y mujeres blancas, junto con otros aliados en la lucha— se produjo un dinámico diálogo nacional sobre los valores democráticos. En este diálogo se consideró que los docentes eran portadores esenciales de los ideales de la democracia. Esos ideales estaban presididos por un profundo y permanente compromiso con la justicia social.

Muchos de los aliados en aquella lucha eran hombres blancos que, en virtud de sus circunstancias y privilegios, iban a la vanguardia en los esfuerzos por hacer de la educación un lugar donde siempre se alcanzaran los ideales democráticos. Y, sin embargo, muchos de estos defensores de los valores democráticos estaban divididos. En el ámbito de la teoría, defendían que cualquier persona tenía derecho a la educación, pero, en la práctica, contribuían a mantener las jerarquías en las instituciones educativas, donde se favorecía a los grupos privilegiados. Era lo mismo que le pasaba a Thomas Jefferson, pues, a pesar de que hizo una gran contribución al surgimiento de la democracia, su mente estaba dividida. Aunque Jefferson proclamó que había que «educar e informar al pueblo», en gran parte de su obra muestra que su pensamiento estaba dividido. Por un lado, podía hablar y escribir de forma muy elocuente sobre la necesidad de defender el espíritu de la democracia y la igualdad, pero, por otro, tenía esclavos y negaba a las personas negras los derechos humanos más básicos. A pesar de estas contradicciones,

Jefferson no vaciló al manifestar que era crucial abrazar el cambio para el «progreso del espíritu humano». Y escribía: «A medida que [el espíritu humano] deviene más desarrollado, más ilustrado, que se hacen nuevos descubrimientos, que nos son desveladas nuevas verdades y que cambian las costumbres y las opiniones con las circunstancias, las instituciones deben a su vez cambiar y caminar con su tiempo». Ciertamente, la formación escolar y la educación empezaron a sufrir cambios profundos y radicales a medida que se popularizaba la crítica de los valores patriarcales, capitalistas e imperialistas y del supremacismo blanco.

La cultura conservadora del dominador respondió a esos cambios mediante un ataque a determinadas políticas públicas, como las que introdujeron acciones afirmativas gracias a las cuales las instituciones de educación superior habían podido aceptar a grupos carentes de derechos. En consecuencia, las puertas a la educación que se habían abierto y estaban permitiendo el acceso a las personas sin derechos empezaron a cerrarse. El subsiguiente aumento de escuelas privadas debilitó las escuelas públicas, mientras que la enseñanza que estaba orientada al aprendizaje mecánico —es decir, a preparar al alumnado para realizar pruebas de tipo test— reforzó la discriminación y la exclusión, mientras que la segregación basada en la raza y la clase social se volvió la norma comúnmente aceptada. Además, se redujo la financiación para la educación en todos los frentes. Los docentes progresistas que habían luchado para realizar cambios radicales fueron, sencillamente, comprados. El estatus y los elevados salarios los llevaron a unirse al sistema que poco antes habían intentado desmantelar.

En la década de los noventa del siglo pasado, los Estudios Negros, los Estudios de las Mujeres y los Estudios Culturales fueron reformulados para que dejaran de ser espacios progresistas en el sistema educativo, y evitar así que desde ahí se pudiera dar voz a un discurso público sobre la libertad y la democracia. Fueron, en su mayor parte, desradicalizados. Y los espacios en los que no se produjo la desradicalización se convirtieron en guetos, es decir, en el escenario adecuado para los estudiantes que quieren asumir una imagen pública radical. Hoy en día, los docentes que se niegan a llevar a cabo la desradicalización son casi siempre marginados o se los invita a abandonar el mundo académico. Quienes no nos hemos

rendido, quienes seguimos luchando para educar en la práctica de la libertad, podemos comprobar de primera mano cómo se socava la educación democrática. Y esto sucede a medida que los intereses de las grandes empresas y del capitalismo corporativo empujan a los estudiantes a concebir la educación como un simple medio para alcanzar el éxito material. Esta forma de pensar hace que la acumulación de información sea más importante que la obtención de conocimientos o el aprendizaje para pensar de forma crítica.

El principio de igualdad, que es fundamental en los valores democráticos, significa poco en un mundo dominado por una oligarquía global. Mediante la utilización de la amenaza de ataques terroristas para convencer a la ciudadanía de que la libertad de expresión y de protesta está en peligro, los gobiernos del mundo están adoptando políticas fascistas que socavan la democracia en todos los frentes. Hervé Kempf, al explicar que «el capitalismo ya no necesita a la democracia», en su vigoroso y polémico libro Cómo los ricos destruyen el planeta, sostiene:

De este modo, la democracia viene a oponerse a los objetivos buscados por la oligarquía: favorece la oposición a los privilegios infundados, alimenta el cuestionamiento de los poderes ilegítimos, lleva a un análisis racional de las decisiones. Por lo tanto, es cada vez más peligrosa, en una época en la que las peligrosas desviaciones del capitalismo son cada vez más evidentes.

Ahora más que nunca, necesitamos docentes que hagan de las escuelas lugares en los que las condiciones para la conciencia democrática puedan establecerse y florecer.

Los sistemas educativos han sido, en Estados Unidos, el principal ámbito en el que se ponían en valor, tanto en la teoría como en la práctica, la libertad de expresión, la discrepancia y las opiniones plurales. Susan Griffin, en su fundamental análisis sobre este tema, Wrestling with the Angel of Democracy: On Being an American Citizen (Luchar con el ángel de la democracia. El significado de ser un ciudadano estadounidense), nos recuerda que «mantener vivo el

espíritu de la democracia requiere una revolución continua». Por su parte, Marianne Williamson, en la profunda reflexión acerca de la democracia que lleva a cabo en The Healing of America (La curación de América), recalca las formas en las que el principio democrático de igualdad sigue sustentando los valores democráticos:

Hay personas en Estados Unidos que hacen hincapié en nuestra unidad y, sin embargo, no logran comprender la importancia de nuestra diversidad, de igual manera que hay quienes enfatizan nuestra diversidad, pero son incapaces de apreciar la importancia de nuestra unidad. Es preciso que honremos ambas cualidades. Las dos son importantes, y la relación que mantienen la una con la otra refleja una verdad filosófica y política sin la cual no podemos prosperar.

Griffin se hace eco de estos sentimientos: «En una democracia se expresarán numerosos puntos de vista sobre todos los asuntos posibles, y casi todos ellos deben tolerarse. Este es uno de los motivos por los que las sociedades democráticas suelen ser plurales». El futuro de la educación democrática vendrá determinado por la dimensión de la victoria de los valores democráticos por encima del espíritu de la oligarquía que pretende silenciar las voces críticas, prohibir la libertad de expresión y negar a la ciudadanía el acceso a la educación.

Los docentes progresistas seguimos honrando la educación como práctica de la libertad porque comprendemos que la democracia florece en un entorno donde se valora el aprendizaje, donde la capacidad de pensar es señal de una ciudadanía responsable y donde la libertad de expresión y la voluntad de disentir se aceptan y se fomentan. Griffin sostiene al respecto:

El hecho de que las personas que contribuyen a fomentar la conciencia democrática vayan más allá de las limitaciones que

imponen los prejuicios y las suposiciones es compatible con un profundo deseo de libertad de expresión y pensamiento, no solo como herramientas en las eternas batallas por el poder político que tienen lugar en cualquier época, sino desde un impulso democrático aún más importante, el deseo de ampliar las conciencias.

La educación democrática se basa en la premisa de que la democracia funciona, de que se encuentra en los cimientos de cualquier proceso genuino de enseñanza y aprendizaje.

Enseñanza 3

Pedagogía del compromiso

La pedagogía del compromiso empieza al asumir que aprendemos mejor cuando estudiante y profesor interactúan en su relación. Como líderes y facilitadores, los docentes tienen que descubrir lo que los estudiantes saben y lo que necesitan saber. Este descubrimiento solo se produce si los profesores están dispuestos a llevar a sus estudiantes más allá de un nivel superficial. Como docentes, podemos crear un clima óptimo para el aprendizaje si conocemos el nivel de conciencia e inteligencia emocional que hay en el aula. Esto significa que debemos tomarnos nuestro tiempo para conocer a quiénes estamos enseñando. Cuando empecé a trabajar en el aula mi mayor preocupación, incluso con un punto obsesivo, fue, como les pasa a muchos docentes, si sería capaz o no de abordar la gran cantidad de información y de temas que tenía asignados. Con el fin de asegurarme de que tendría tiempo de cubrir todo lo que me parecía relevante, no reservé ningún momento para que los estudiantes se presentaran o compartieran conmigo algo de información acerca de dónde venían y cuáles eran sus sueños y esperanzas. Pero luego me di cuenta de que si dedicaba tiempo a hacer que todo el mundo se conociera, la energía de la clase era más positiva y propicia para el aprendizaje.

Ahora, con la experiencia que he adquirido en más de treinta años de docencia, nunca empiezo a enseñar, en ningún contexto, sin antes sentar las bases de una comunidad en el aula. Para hacerlo, es fundamental que docentes y estudiantes dispongan de un tiempo para conocerse. Este proceso puede empezar simplemente por escuchar la voz de cada persona cuando dice su nombre. La primera vez que me encontré con el monje budista vietnamita Thich Nhat Hanh me sorprendió su insistencia sobre lo mucho que se puede aprender, antes incluso de pronunciar palabra alguna, cuando un estudiante está frente a un profesor extraordinario y perspicaz. Thich Nhat Hanh menciona un proverbio chino que dice: «Cuando

nace un Gran Maestro, el agua de los ríos se vuelve clara y las plantas y árboles de las montañas crecen más verdes». Aunque Thay (Nhat Hanh) se refiere a un maestro espiritual, quienes hemos asistido a clases con profesores maravillosos sabemos bien que su presencia es iluminadora.

Considerar el aula como un lugar en el que docentes y estudiantes pueden compartir su «luz interior» permite vislumbrar quiénes somos y cómo podemos aprender juntos. Me gusta captar la atención de las mentes y los corazones de los estudiantes mediante ejercicios sencillos de escritura, de completar frases. Por ejemplo, podemos improvisar un fragmento que empiece por una frase como «El mejor momento de mi vida fue cuando…». O podemos traer un pequeño objeto a clase y entonces escribir un breve párrafo sobre su valor e importancia. Al leer en voz alta estos textos cortos tenemos la oportunidad de ver y escuchar cada voz única. Muchos docentes saben lo que es sentarse en un aula de veinte o más estudiantes y esperar que se produzca un animado diálogo para encontrarse finalmente con que solo hablan las mismas dos o tres personas. Al escribir y leer párrafos juntos, se reconoce el poder de la voz de cada estudiante y se crea un espacio para que todos hablen cuando tengan algo relevante que decir.

Nunca pido a los estudiantes que hagan una tarea de redacción en clase que yo no esté dispuesta a escribir. Mi disposición a compartir, a exponer mis pensamientos e ideas, demuestra la importancia de exteriorizar lo que pensamos, de superar el miedo y la vergüenza. Cuando asumimos riesgos, participamos mutuamente en la tarea de construir una comunidad de aprendizaje. Descubrimos juntos que podemos ser vulnerables en el espacio de ese aprendizaje compartido, que podemos arriesgarnos. La pedagogía del compromiso enfatiza la participación mutua, porque el movimiento de las ideas, su intercambio mutuo, es lo que forja un vínculo significativo de trabajo entre quienes estamos en el aula. Este proceso contribuye a reforzar la integridad del docente y, al mismo tiempo, anima a los estudiantes a trabajar con integridad.

La palabra «integridad» alude a una cualidad de todo ser que no carece de ninguna de sus partes. Por lo tanto, la pedagogía del compromiso hace del aula un lugar adecuado para mostrarse por

completo, con plenitud, y para que los estudiantes puedan ser sinceros, es decir, abrirse de forma radical. El aula también debe ser un espacio en el que puedan expresar sus miedos, exponer por qué se resisten a pensar, a opinar, y en el que también puedan celebrar plenamente los momentos en los que todo encaja y se produce un aprendizaje colectivo. Siempre que se experimenta un aprendizaje genuino se están generando también las condiciones para la autorrealización, incluso cuando esta no es una meta de nuestro proceso pedagógico. Debido a que la pedagogía del compromiso pone de relieve la importancia del pensamiento independiente y de que cada estudiante encuentre su voz propia y única, este reconocimiento suele empoderar a las y los estudiantes. Esto es especialmente vital para quienes, de otro modo, podrían sentir que no son «válidos», que no pueden ofrecer ninguna contribución valiosa.

La pedagogía del compromiso presupone que todos los estudiantes pueden hacer contribuciones valiosas durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no presupone que todas las voces deban ser escuchadas a cada momento o que deban disponer del mismo tiempo. Desde el inicio de mi carrera universitaria y durante mis primeros años como profesora, he asistido a clases en las que los docentes estaban casi obsesivamente preocupados por la «ecuanimidad». Para ellos, esto significaba que cada estudiante tenía que disponer del mismo tiempo para hablar y que todas las voces debían tener igual peso e importancia. A menudo, esto conducía a situaciones en las que algunos estudiantes que no estaban preparados hablaban sin parar. En las aulas comprometidas, los estudiantes aprenden a valorar el acto de hablar y el diálogo, y también aprenden a hablar cuando tienen algo significativo que aportar. Comprender que todos los estudiantes tienen alguna contribución valiosa que ofrecer a la comunidad de aprendizaje significa que hay que respetar todas las competencias, no solo la de hablar. Los estudiantes que se distinguen por su capacidad de escucha activa también contribuyen mucho a la formación de la comunidad. Esto también sucede con quienes tal vez no hablen mucho, pero que, cuando lo hacen —a veces solo al leer los ejercicios escritos—, aportan contribuciones más significativas que las de otros que siempre formulan abiertamente sus ideas. Y, por supuesto, hay ocasiones en las que un silencio activo, cuando la

persona se detiene a pensar antes de hablar, aporta mucho a la dinámica de las clases.

Cuando los estudiantes están plenamente comprometidos, los docentes ya no tienen que asumir en solitario el liderazgo en el aula. En lugar de esto, la clase funciona más como una cooperativa, en la que cada uno contribuye para asegurarse de que se usan todos los recursos y para garantizar un aprendizaje óptimo y adecuado para todo el mundo. En última instancia, los docentes quieren que los estudiantes aprendan, que vean la educación como un medio de desarrollo personal y de autorrealización. En mi libro Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, dije: «Para educar para la libertad, entonces, tenemos que poner en cuestión y cambiar la manera en que todo el mundo piensa sobre el proceso pedagógico. Esto se aplica en particular a las y los estudiantes». La pedagogía del compromiso es fundamental en cualquier tentativa de repensar la educación, porque conlleva la promesa de una participación plena de los estudiantes. La pedagogía del compromiso establece una relación mutua entre docente y estudiantes que fomenta el crecimiento de ambas partes y crea una atmósfera de confianza y compromiso, que se da cuando se produce el aprendizaje genuino. Al expandir tanto el corazón como la mente, la pedagogía del compromiso nos hace mejores aprendices, porque nos pide que acojamos y exploremos juntos la práctica del saber, que veamos la inteligencia como un recurso que puede fortalecer el bien común.

Enseñanza 4

Descolonización

La pedagogía crítica abarca todas las áreas de estudio cuyo objetivo es corregir los sesgos que han marcado la manera de enseñar y aprender en nuestra sociedad, desde que se abrió la primera escuela pública. En Estados Unidos, los dos grandes movimientos por la justicia social que han cambiado todos los aspectos de nuestra cultura y creado pequeñas, pero poderosas, revoluciones en educación son el movimiento por los derechos civiles y el feminismo. Después de que la presión de los militantes por la igualdad racial consiguiera la desegregación y el cambio de las leyes, las personas activistas negras se convirtieron en uno de los primeros grupos en Estados Unidos que llamaron la atención sobre las múltiples formas en las que la educación se estructuraba para reforzar la supremacía blanca, porque a los niños blancos les transmitían ideologías de dominación, y a los niños negros, ideologías de subordinación. Por ejemplo, estos grupos de activistas criticaban que en las escuelas se enseñara a los niños que «Colón descubrió América» —un sesgo que negaba la presencia de nativos indígenas en este territorio antes de que los colonizadores blancos llegaran al llamado Nuevo Mundo— y explicaban que exploradores africanos ya habían alcanzado estas tierras antes que los europeos. En nuestra nación, pocas personas, de cualquier raza, quieren recordar la forma en la que los activistas del movimiento Black Power trabajaron en escuelas públicas, tanto para garantizar que los niños que pasaban hambre fueran alimentados como para ofrecerles lo que Malcolm X llamó «nuevas formas» de ver el mundo y de verse a sí mismos.

Al mismo tiempo, los desafíos del feminismo al patriarcado y su insistencia concomitante sobre la preponderancia de los pensadores varones y de las obras de estos supuso una auténtica insurrección que provocó grandes cambios. Cuando se añadieron perspectivas de raza y clase social a la crítica de género, todos los sesgos se

pusieron en cuestión. Esto fue una auténtica revolución tanto para los docentes como para los estudiantes, e hizo posible que muchas personas entráramos en áreas de estudio que antes eran vistas como espacios solo accesibles para hombres blancos privilegiados. Muchas personas fuimos a universidades que no nos habrían aceptado si no hubieran existido movimientos por la igualdad orientados a compensar los sesgos de raza, género y clase social, ni movimientos de reparación y reconstrucción, es decir, los que promovían la mal llamada «discriminación positiva». Respecto a esta expresión, era como si el uso de la palabra «positiva» implicara que los privilegiados concedían un gran «sí» a los desfavorecidos, lo que reforzaba la propia estructura de dominación paternalista que se pretendía corregir. Pero, dejando esto a un lado, dichas acciones favorecieron que muchas personas explotadas, oprimidas o desprovistas de derechos accedieran a la educación superior en un momento histórico en el que el imperialismo supremacista blanco, capitalista y patriarcal estaba siendo cuestionado tanto en el ámbito internacional como nacional.

Atraídos por el radicalismo de los militantes que luchaban por la libertad en África, Sudamérica, China y en todo el mundo, los estadounidenses radicalizados, sobre todo quienes pertenecían a grupos desprovistos de derechos, aprendieron un nuevo lenguaje con el que articular el lugar que debían ocupar en su propio país. Albert Memmi exploró la relación entre «el colonizador y el colonizado» y Frantz Fanon se ocupó de la descolonización. Walter Rodney nos mostró «cómo Europa subdesarrolló a África». Léopold Sédar Senghor nos dio la «negritud» y Amílcar Cabral habló de «descolonizar la mente». Todos leían a Marx. Algunas personas estaban trabajando para integrar raza, género y clase social de forma que pudiéramos examinar de verdad nuestro mundo a partir de la comprensión de cómo la diferencia se articula políticamente en nuestra vida cotidiana.

«Liberación» era un término al que se recurría de forma constante. Y fue muy liberador aprender un lenguaje político más complejo con el que podíamos nombrar y entender las políticas de nuestra nación. Era increíblemente liberador superar nociones pasadas de prejuicios y odios personales para examinar los sistemas de dominación y cómo operaban de forma interdependiente. La lección

más importante para todos, más allá de nuestra raza, clase social o género, fue aprender el papel que desempeñaba la educación como una herramienta de colonización aquí, en Estados Unidos. Por supuesto, los críticos de este término, sobre todo cuando se aplicaba a la experiencia de los afroamericanos, insistían en que se usaba de forma inapropiada, porque no éramos habitantes indígenas de un país, Estados Unidos, que nos hubiera pertenecido, con un lenguaje y una cultura diferenciadas. Se negaban a reconocer la relación entre el destino político de los ciudadanos negros estadounidenses y las personas negras del continente africano.

Significativamente, en Estados Unidos, las personas negras progresistas hablaban sobre todo de la colonización de la mente. Esta colonización empezó para los pueblos indígenas, para las personas no blancas, al asumir que nuestra historia en esta nación comenzó con la presencia civilizadora de los colonizadores. En Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Paulo Freire sostiene:

La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, solo la de los colonizadores. […] Para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la «positividad» de esa educación o de algunos de sus aspectos solo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan.

Para muchas de las personas no blancas de la primera generación que fue a la universidad, las semillas que nos llevaron a rechazar la mentalidad colonizadora ya estaban sembradas en nuestro interior antes de acceder a las instituciones. Y es que no podíamos haber estado preparadas para recibir los «regalos» de la discriminación positiva si antes no hubiéramos aprendido a resistir la aceptación pasiva de la presión de las perspectivas y los valores dominadores sobre nuestra identidad. En general, ya habíamos aprendido algo sobre la resistencia a la cultura dominante en nuestras propias casas. Este espíritu nos ayudó en las instituciones educativas cuando tuvimos que enfrentarnos a las embestidas del pensamiento sesgado

dominador.

Sin una mente descolonizada, los estudiantes inteligentes que procedían de contextos desfavorecidos encontraban numerosas dificultades para tener éxito en las instituciones educativas de la cultura del dominador. Esto se cumplía incluso para quienes habían adoptado los valores de esta cultura. De hecho, estos estudiantes tal vez eran los menos preparados para enfrentarse a las barreras que encontraban, porque se habían convencido a sí mismos de que eran diferentes del resto de miembros de sus grupos. Un problema importante de los potentes movimientos de justicia social estadounidenses fue, y sigue siendo, suponer que la liberación se producirá de golpe. Esto ha sido perjudicial para progresar, porque, una vez que se han conseguido ciertos logros en el camino hacia la igualdad, la lucha se ha detenido. Y, por supuesto, esto es peligroso cuando se intenta construir subculturas de autodeterminación en el marco de una cultura del dominador. Nos habría ido mejor en nuestras luchas para acabar con el racismo, el sexismo y la explotación de clase si hubiéramos tenido claro que la liberación es un proceso continuo. La mentalidad colonizadora nos bombardea a diario —somos muy pocas las personas que logramos escapar de estos mensajes que nos llegan desde todos los ámbitos de nuestra vida—, y no solo moldea conciencias y actos, sino que también recompensa materialmente la sumisión y la conformidad —sin duda, mucho más lucrativas que la resistencia—, por lo que debemos mantenernos siempre comprometidos con nuevas maneras de pensar y de ser. Debemos mantenernos alerta de forma crítica. Esto no es tarea fácil cuando la mayor parte de las personas pasan sus días trabajando dentro de la cultura del dominador.

Quienes nos dedicamos a la docencia somos especialmente afortunados porque, de forma individual, podemos trabajar contra el refuerzo de la cultura y los sesgos dominadores sin encontrar apenas resistencia. Los docentes universitarios gozamos de una gran libertad en el aula. Nuestro principal reto es compartir nuestros conocimientos, desde un punto de vista imparcial o descolonizado, con estudiantes tan profundamente sumidos en la cultura del dominador que no están abiertos a aprender nuevas formas de pensar y de saber. Hace poco, di una charla en la que una joven estudiante blanca, durante el debate, afirmó con rotundidad: «Yo

soy una de esas capitalistas malvadas que criticas, y me niego a que asistir a tus clases o leer tus libros me cambie». Después de precisar que ni en mi clase ni en ninguna de las obras a las que me había referido se había usado nunca la palabra «malvada», pude insistir en que, en todas las clases que doy, siempre dejo claro desde el principio que lo último que pretendo es crear clones de mí misma. Y, también con rotundidad, dije: «Mi principal intención como profesora es formar una comunidad de aprendizaje abierta, en la que los estudiantes sean capaces de aprender a pensar críticamente para comprender y reaccionar a los temas que estamos estudiando juntos». Añadí que, según mi experiencia, cuando los estudiantes aprenden a pensar críticamente suelen cambiar sus puntos de vista por sí mismos, y que solo ellos saben si ese cambio ha sido para mejor.

No ha habido una transformación radical de los fundamentos de la educación, por lo que la educación como práctica de la libertad sigue siendo aceptada solo por personas que eligen concentrar sus esfuerzos en esta dirección. Deliberadamente, escogemos enseñar de forma que se promueva el interés por la democracia, por la justicia. Pero las intervenciones radicales en la educación que han contribuido a terminar con numerosas prácticas discriminatorias, creando así contextos diversos para un aprendizaje imparcial, han sido atacadas con dureza por la cultura del dominador. Y esto ha provocado que el impacto de dichas intervenciones haya disminuido. Al mismo tiempo, muchos pensadores «radicales» suelen expresar una teoría radical, pero luego se involucran en prácticas convencionales que han sido aprobadas por la cultura del dominador. Sin duda, las recompensas recibidas por la jerarquía educativa dominante reducen los esfuerzos para resistir y para transformar la educación. Por ello, si comprendemos que la liberación es un proceso continuo, debemos aprovechar todas las oportunidades para descolonizar nuestras mentes y las de nuestros estudiantes. A pesar de los reveses que se han sufrido, ha habido cambios radicales constructivos en la manera en que enseñamos y aprendemos, y se seguirán produciendo mientras haya mentes «centradas en la libertad» que enseñen a transgredir y a transformar.

Enseñanza 5

Integridad

A lo largo de la historia de la educación en Estados Unidos, tanto en el sistema escolar público como en la enseñanza superior, las políticas patriarcales, imperialistas, capitalistas y supremacistas blancas han moldeado las comunidades educativas y han influido en la forma en la que se presentaba el conocimiento a los estudiantes, así como en la naturaleza de dichas informaciones. Ha sido apenas en los últimos veinte años cuando se ha cuestionado radicalmente lo que se enseñaba y cómo se enseñaba. El uso de la educación como herramienta de colonización, que sirve para enseñar a los alumnos a mantenerse leales al statu quo, se ha convertido en la norma aceptada, hasta tal punto que no se puede atribuir ninguna culpa de ello al amplio cuerpo de docentes, que simplemente han enseñado de la misma forma en que se les había enseñado a ellos. Cuando incluso un niño pequeño puede plantear que «si ya había nativos americanos aquí antes de Colón, ¿por qué decimos que Colón descubrió América?», es evidente que siempre tiene que haber habido docentes que cuestionaran el sistema, que vieran con claridad que gran parte de lo que enseñaban tenía como objetivo reforzar las políticas del patriarcado imperialista, capitalista y supremacista blanco.

Al transformar la educación en una herramienta de colonización masiva, la cultura del dominador hizo del aula, en esencia un lugar sin integridad alguna. No toda la enseñanza estaba sesgada a favor del statu quo, pero gran parte de ella sí, sobre todo en las escuelas primarias. Como allí se les ha enseñado a los alumnos a creer en la superioridad del imperio, de Estados Unidos, de la blanquitud y de la masculinidad, en el momento en que muchos de ellos llegan a la universidad, su adoctrinamiento está profundamente arraigado. Una de las grandes revoluciones de los últimos cincuenta años ha sido el cuestionamiento de los prejuicios de los educadores. Este cuestionamiento, en gran parte, empezó a producirse en los años

sesenta, cuando militantes del movimiento Black Power empezaron a objetar que la historia y la literatura se enseñaban de forma distorsionada para conseguir que las personas negras interiorizaran el autoodio. A partir de los años cincuenta, la lucha por los derechos civiles llevó a las personas negras concienciadas a cuestionarse qué se les enseñaba sobre ellas mismas, sobre la historia negra. En muchos hogares negros, los padres contaban a sus hijos relatos sobre nuestra historia y nuestro pasado que divergían respecto a los que aprendían de los profesores supremacistas blancos. Durante mis años de educación secundaria, recuerdo haber preguntado a mis profesores por qué nunca leíamos literatura de autores negros. Me respondían que no existían escritores negros. Y cuando me presenté en la escuela con una lista de autores que mis padres me habían dado, se me dijo que su escritura no se consideraba «gran» literatura, que era inferior y que no merecía figurar en los programas de enseñanza. En aquellos días, nadie en el sistema educativo cuestionaba la manera en la que el pensamiento supremacista blanco influía en la enseñanza.

A pesar de que muchos profesores, sobre todo los blancos, se limitaban a seguir las normas, a enseñar como les habían enseñado a ellos, la deshonestidad y los sesgos llenos de odio en los que basaban su docencia eran dañinos en extremo para los estudiantes. A medida que crecíamos, la discriminación de género, apoyada estrechamente por las enseñanzas religiosas, se reforzaba tanto en nuestras escuelas como en nuestros hogares. Aunque el pensamiento racista sí era discutido a menudo por nuestros padres, también es cierto que muchos de ellos no cuestionaban la información que sus hijos recibían en la escuela, ni intervenían en esa enseñanza. Por supuesto, el pensamiento racista internalizado moldea la manera en la que la mayoría de las personas negras enseñan y crían a sus hijos. Y muchas de ellas fueron colonizadas, es decir, se les enseñó a aceptar y apoyar el supremacismo blanco. Es posible que personas negras que participaban en las manifestaciones por los derechos civiles y protestaban contra el racismo de los blancos, en sus hogares defendieran la estética del supremacismo blanco y enseñaran a sus hijos a valorar las pieles claras y a desvalorizar las oscuras. Gran parte de este racismo internalizado fue fomentado y alimentado en entornos educativos.

El racismo es solo uno de los sistemas de dominación que los educadores han perpetuado y mantenido. De igual modo que durante el instituto me dijeron que no había escritores negros, en los primeros años de universidad en un centro educativo de élite se me enseñó que las mujeres no podían ser «grandes» escritoras. Por fortuna, tuve una profesora blanca que nos enseñó a reconocer y desafiar los sesgos patriarcales. Sin su docencia contrahegemónica, ¿cuántas mujeres habrían visto cómo su anhelo por escribir se destruía? ¿Cuántas se habrían licenciado pensando que para qué intentarlo si nunca serían lo bastante buenas?

Pusiera donde pusiera el énfasis la cultura del dominador (sexismo, racismo, homofobia, etcétera), hasta hace muy poco casi todos los profesores desempeñaban un papel fundamental para reforzar, promover y mantener los sesgos. Así pues, muchas aulas no eran entornos que colocaran la honestidad y la integridad en la base del aprendizaje de los estudiantes. Y, a pesar de los avances, esto no ha cambiado en muchas escuelas. Las aulas no pueden cambiar si los profesores nos resistimos a admitir que para enseñar sin sesgos hay que reaprender, que debemos volver a ser estudiantes. En la universidad en la que trabajo, un profesor blanco de sociología se enorgullecía de que, en las primeras clases de su curso, advertía a los alumnos de que en su asignatura se centraría en los asuntos de clase social, y no en los de raza y género. Presumiblemente, quería decir que, como los viejos izquierdistas, se centraría tan solo en la economía, tal como le habían enseñado a él. Quizá no quería que los estudiantes analizaran los múltiples aspectos con los que la raza y el género conforman la construcción de clase en nuestra sociedad. O podría ser que, debido a su forma de pensar típicamente patriarcal y supremacista blanca, ese profesor creyera con firmeza que la raza y el género no afectan a las relaciones de clase. Su advertencia autoritaria silenciaba eficazmente a los estudiantes, que no se atrevían a formular según qué preguntas.

Nunca sabremos hasta qué punto la traición a la integridad, a través de los prejuicios en la educación, ha sido y sigue siendo dañina desde un punto de vista psicológico. Las críticas contemporáneas acerca de cómo los sesgos condicionan la educación —el cómo aprendemos lo que aprendemos— han supuesto una intervención tan radical que ha provocado la restauración de la integridad en las

aulas. La integridad está presente cuando hay congruencia o concordancia entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos. El principal significado de la palabra está relacionado con la plenitud. En Los seis pilares de la autoestima, Nathaniel Branden la define así: «La integridad es la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad». Se habla muy poco o nada sobre la integridad en el aula. Por desgracia, muchos docentes y estudiantes consideran la integridad un concepto anticuado que ha perdido el sentido en un mundo en el que todos se esfuerzan en alcanzar el éxito. Y, sin embargo, cuando los estudiantes aprenden en un contexto carente de integridad, es probable que internalicen lo que la psicoanalista Alice Miller llama «pedagogía venenosa».

En las actuales instituciones educativas hay docentes que han respondido de manera constructiva a las críticas sobre los sesgos, y, en consecuencia, han cambiado su temario y han escogido enseñar de forma que se respete la diversidad de nuestro mundo y de nuestros estudiantes. Estos profesores, que desean convertir sus aulas en unos espacios donde la integridad sea valiosa, para que la educación como práctica de la libertad se convierta en la norma, son muy valientes, porque el mundo que los rodea menosprecia la integridad. Decidirse por mantener estándares altos para el compromiso y el desempeño pedagógicos es una de las maneras de garantizar que la integridad prevalecerá.

Enseñanza 6

Propósito

En la sociedad en general, más allá del entorno académico, un tema que preocupa a las personas en su día a día es el objetivo que pretenden conseguir en sus vidas. Quieren tener una comprensión más clara de la vida, es decir, de lo que le da sentido. En cambio, en los entornos profesionales, los docentes, sobre todo quienes trabajamos en las universidades, casi nunca discutimos cuál es nuestro propósito. Apenas hablamos sobre cómo vemos nuestro rol de profesores. En gran medida, me he formado una idea sobre el papel de los docentes a partir de los conocimientos que recibí de los profesores que tuve como estudiante. Estos solían dividirse en tres categorías: los que veían la profesión como un trabajo fácil con muchas vacaciones, los que la veían como algo relacionado con la transmisión de informaciones y conocimientos que pueden ser medidos fácilmente, y, por último, los que tenían un firme compromiso con la tarea de expandir la inteligencia de sus estudiantes, de ayudarlos a aprender lo máximo posible. Fueron los profesores de esta tercera categoría quienes más me influyeron, y quienes siguen influyéndome y sirviéndome de inspiración.

Aquellos docentes comprometidos, que se preocupaban por la integración entre la reflexión y el aprendizaje de contenidos, querían que sus estudiantes crecieran y se autorrealizaran. Como la profesora de escuela primaria que se dio cuenta de mi amor por la lectura y me permitió sacar más libros prestados de la biblioteca de lo que se consideraba apropiado, o como la profesora que, en la facultad, pasó copias de un poema que yo había escrito sin revelar la autoría, para ver si se podía identificar el género de la autora. Con aquel breve ejercicio, nos demostró a todos en el aula que el género no determinaba si una persona podía ser o no una buena escritora. Al mostrarnos la falsedad del pensamiento sexista, que era común en aquella época e insistía en que las obras de las mujeres jamás podrían ser tan buenas como las de los hombres, derribó los

muros de la prisión que había colonizado nuestra imaginación y mantenía nuestras mentes cautivas. Para mí, fue un momento transformador que me cambió la vida.

Llegué a la Universidad de Stanford desde un mundo pequeño y segregado en Kentucky, pero, tanto en la escuela segregada, solo para personas negras, como en el instituto racialmente desegregado a los que asistí, siempre me dijeron que era una buena escritora. Cuando entré en la universidad, los profesores me preguntaban todo el tiempo acerca de lo que escribía, sugiriendo que o bien alguien me había ayudado o bien que tal vez me estaba apropiando de las palabras de otra persona. Aunque a menudo quedaban satisfechos con mis respuestas, estas preguntas eran un duro golpe para mi autoestima. Pero las heridas en mi espíritu creativo sanaron en las clases de Diane Middlebrook, la aclamada autora de las biografías de Anne Sexton y Sylvia Plath. Me dijo que mi voz era fuerte y poderosa, y que crecería y maduraría como escritora. Estos fueron el tipo de momentos relacionados con la enseñanza que me inspiraron. En unas pocas clases, Middlebrook desafió a los estudiantes a pensar más allá del sexismo. Durante su curso, todos cambiamos.

A pesar de esos momentos increíbles que viví, de estudiante solía considerar el aula como un lugar deshumanizador. Fueron las experiencias dolorosas las que me motivaron para esforzarme en enseñar de forma humanizadora, que elevara los espíritus de mis estudiantes con el fin de que alcanzaran su propia plenitud de pensamiento y de ser. Pero, aunque tenía claramente definida mi vocación de profesora, al principio de mi carrera como docente no era consciente de que la mayoría de estudiantes llegaban a las aulas con la mente y la imaginación colonizadas. Tampoco estaba preparada para enfrentarme al hecho de que muchos profesores vieran con hostilidad la idea de la educación como práctica de la libertad. Al principio de mi carrera docente, no había aprendido aún las habilidades que me permitirían facilitar la apertura de mentes cerradas.

Había decidido que la humanización, la creación de una comunidad de aprendizaje en el aula, era mi objetivo, y sabía que para llevar a cabo con éxito esta tarea tenía que enseñar a pensar críticamente,

pero cuando los estudiantes empezaban a «cambiar» de idea como consecuencia de mis clases, me preocupaba la posibilidad de estar transgrediendo los límites establecidos. Antes de ser profesora numeraria, el hecho de enseñar de una manera que se salía de la norma me provocaba un gran estrés. Siempre tenía miedo de ser castigada. Y mi peor miedo era no conseguir conectar con los estudiantes, ser atacada y desautorizada por ellos en todos los ámbitos. Los profesores que se esfuerzan por educar en la práctica de la libertad suelen dudar de su propósito cuando hay uno o varios estudiantes que interrumpen constantemente la clase con interpelaciones negativas. Cuando los estudiantes responden a mis prácticas con negatividad —incluso si se trata tan solo de un grupo pequeño y ruidoso—, me asaltan las dudas. Son los éxitos individuales, semejantes a aquella experiencia que viví en las clases de Middlebrook, los que hacen que recupere la fe y que deje de vacilar.

Enseñanza 7

Colaboración

(escrito con Ron Scapp)

Colaborar con diferentes pensadores para trabajar en una mayor comprensión de las dinámicas de raza, género y clase, es esencial en el caso de quienes pretendemos superar las formas unidimensionales de pensar, ser y vivir. Mi colaboración con el filósofo Ron Scapp es una de esas relaciones de solidaridad —tanto en la amistad como en el esfuerzo intelectual— que nos permiten tener una visión más amplia del mundo y de la cultura en la que vivimos. Ambos hemos considerado siempre que nuestros esfuerzos docentes están conectados con las luchas por la justicia social. Contamos el uno con el otro para apoyarnos, criticar e innovar en nuestras vidas y nuestro trabajo. Recurrimos al otro en busca de evaluación crítica, ya sea respecto a cuestiones sobre el rol de la imaginación en la enseñanza o a decisiones más personales, como los cambios en nuestras respectivas carreras o la lucha por lograr un modo de subsistencia correcto.

Tanto Ron como yo creemos que la mejor manera que tenemos de luchar para que se comprenda de forma más clara la cultura del dominador, y las dinámicas específicas de raza, género, clase social y sexualidad que surgen en ella, es a través del diálogo. Nuestro diálogo permanente repite y expresa lo que hacemos en el aula. Se trata de un esfuerzo continuo para mantener una conciencia crítica sobre lo que hacemos, y sobre cómo y por qué lo hacemos. Vincular nuestras posiciones académicas a la justicia social, dentro y fuera del aula, nos ha conducido a ocupar un espacio liminal en el mundo académico; pertenecemos a él y, al mismo tiempo, se nos considera elementos extraños. Las personas que ocupan el poder, más comprometidas con el statu quo, sospechan de gran parte de lo que hacemos y lo cuestionan.

En un momento en el que mucha gente habla de la necesidad de diálogo, sobre todo de un diálogo que promueva la diversidad, nosotros intentamos establecer una conexión entre la teoría y la práctica. Con frecuencia nos encontramos, en los círculos académicos, con colegas que se llenan la boca hablando sobre el arduo trabajo que se debe hacer para mantener el tipo de conexión que exige una apertura radical y el compromiso con el cambio, pero que no van más allá de eso. A fin de mantenernos atentos de forma crítica, Ron y yo nos comprometemos con un acercamiento filosófico al diálogo. Esto significa que implementamos estrategias de intercambio dialéctico que se centran en la consideración y reconsideración de la posición, las estrategias y los valores propios. Aunque Ron y yo hemos colaborado intelectualmente durante casi veinte años, todavía ocupamos lugares muy diferentes en las jerarquías de raza, clase social y género. Esto nos ha dado la oportunidad de traspasar fronteras entre distintos ámbitos y de superar obstáculos que con frecuencia impiden una unión intelectual estrecha que supere las diferencias. Muy a menudo, alguno de los dos «llama la atención» al otro, y le pide que haga el esfuerzo de dar un paso atrás y verse de manera rigurosamente autocrítica, que examine de un modo realista las formas que tenemos de habitar un mundo diferente. Pero, al mismo tiempo, también sabemos identificar lo que compartimos.

A pesar de que el discurso de Paulo Freire sobre la pedagogía crítica ya está superado, sigue siendo una guía en nuestros esfuerzos progresivos para redefinir la educación como práctica de la libertad. En Hacia una pedagogía de la pregunta, Freire nos recuerda que, cuando salimos de las limitaciones de nuestra vida cotidiana y entramos en posiciones y espacios culturales diversos, tenemos que estar siempre dispuestos a «responder con honestidad» a preguntas que, normalmente, impiden que se produzca una comprensión mutua desde la diferencia. En la conversación con Ron que recojo en Teaching Community: A Pedagogy of Hope (Enseñar comunidad: Una pedagogía de la esperanza) enfatizamos la importancia de establecer y mantener la confianza, lo que significa comprender que lo esencial para nosotros es crear un diálogo entre nuestras diferencias que nos enriquezca a ambos.

Nos centramos continuamente en la cuestión de la confianza porque

la queja más común que escuchamos entre las personas no blancas, cuando se plantean si se sienten capaces y están dispuestas a luchar por la solidaridad entre diferencias, es que temen no poder confiar en las personas blancas, sobre todo en los hombres blancos privilegiados. Y es asimismo cierto que el condicionamiento racista ha provocado que muchas personas blancas se muestren suspicaces ante personas no blancas, en especial cuando rechazamos permanecer confinadas en los límites de las nociones racistas de esencia e identidad. Lo que Ron y yo hemos aprendido en la constante reevaluación y reafirmación de nuestro vínculo es que la confianza no es estática, que tiene que reforzarse continuamente con las acciones que llevamos a cabo para asumir la importancia del vínculo y para defenderlo.

En su trabajo, Ron es cuestionado a menudo por personas escépticas que creen que no actúa en su vida con el mismo compromiso para acabar con la dominación que profesa en las colaboraciones que hemos publicado. Lo que no logran comprender es que no hay un único mapa que indique cómo llegamos a la lucha por la educación para la libertad. Nuestro esfuerzo colaborativo para desafiarnos y acogernos el uno al otro es una expresión constante de resistencia crítica, pero también debe reflejar por fuerza nuestras diferencias, los lugares específicos que cada uno de nosotros habita. Y, por tanto, asumirá también por fuerza formas diferentes. Ron sigue trabajando en una institución de una gran ciudad, mientras que yo me he trasladado y trabajo en una pequeña universidad cristiana para estudiantes necesitados en Kentucky, mi estado natal. Aunque Ron ha trabajado para subvertir privilegios —de los que él podría beneficiarse fácilmente en el patriarcado imperialista y supremacista blanco— y ha usado su poder para socavar las estructuras de dominación, nunca ha pretendido aparentar que no haya cometido errores o que no haya vivido situaciones en las que se siguiera beneficiando de ese mismo sistema que critica. Por ello, nuestro proyecto continuo y colaborativo de pensamiento crítico es crucial para mantener nuestro compromiso con el trabajo por la libertad de todas las personas y para seguir luchando por la preservación de la integridad en sistemas que no valoran a las voces disidentes.

Mis elecciones profesionales me han alejado cada vez más de la

enseñanza universitaria a tiempo completo. Pero los dos hemos examinado en profundidad cada una de las decisiones importantes que he tomado acerca de mi carrera. Muy a menudo, debido al posicionamiento de Ron en relación con los privilegios de raza y género —ha trabajado como administrador de alto nivel en diversas instituciones—, él suele comprender mejor cómo funciona el sistema y qué cosas pueden hacerse para subvertirlo. Sin mi relación con él, no hubiera podido seguir en la universidad. En mis peores momentos, cuando me sentía atacada por sistema en las instituciones académicas, cuando creía que mi única opción para sobrevivir de forma sana era abandonar ese ambiente, Ron expuso argumentos sobre por qué era importante para mí que siguiera enseñando. Destacó las razones por las que mi presencia en estas instituciones y mi trabajo eran una herramienta de enseñanza, ya que personificaba las prácticas de la pedagogía del compromiso. Siempre está atento para destacar las maneras positivas con las que mi trabajo es aplicado por estudiantes y profesores, y de qué modo funciona como una intervención que reafirma nuestro esfuerzo para, según expresó Freire, «mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario». Al mismo tiempo, Ron tiene muchas más probabilidades de adentrarse en ámbitos académicos en los que podría comprometer su integridad y recibir más atención y beneficios. Sus esfuerzos por mantener un compromiso radical se ven constantemente reforzados por nuestro diálogo crítico y por su continua implicación con estudiantes progresistas que lo desafían y critican.

Nuestro diálogo mutuo es tanto público como privado. Nos hemos esforzado por plasmar en la realidad nuestra visión de la solidaridad para ofrecer a todo el mundo un ejemplo de que la solidaridad en la diferencia no solo es posible, sino necesaria. Vemos que docentes y estudiantes se fijan en lo que hemos hecho y seguimos haciendo, como testimonio y evidencia. Se trata de un ejemplo concreto de lo que puede conseguirse si ponemos en marcha paradigmas antirracistas y antisexistas que sean capaces de transformar nuestras vidas y darnos la esperanza de que otro futuro es posible. Creemos que la pedagogía crítica que hemos defendido ha sido una pequeña parte de la revolución cultural que ha hecho posible que un afroamericano se convirtiera en presidente en esta democracia que lucha por sobrevivir. La voluntad de Ron para

comprometerse en esta colaboración útil también es un ejemplo de cómo los intelectuales críticos pueden dar voz al cambio. Para vislumbrar un futuro de paz y justicia globales, tenemos que ser conscientes de que la colaboración es la práctica más efectiva para involucrar a todas las personas en un diálogo conjunto, para crear un nuevo lenguaje de comunidad y asociación mutuas.

Enseñanza 8

Conversación

La pedagogía del compromiso genera estudiantes y profesores autónomos, capaces de participar plenamente en la producción de ideas. Como profesores, nuestro papel es guiar a los estudiantes en la aventura del pensamiento crítico. Al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje. Es habitual que, en muchas clases, los profesores se limiten a presentar el material y los estudiantes lo reciban de forma pasiva. Estos, luego, o bien confían en la memoria para recordar lo que el profesor ha explicado, o bien toman apuntes. La mayoría de estudiantes rara vez leen estos apuntes después de que la clase termine. Cuando ya han vomitado con éxito el material, no sienten necesidad alguna de apegarse a los conocimientos que han usado para cumplir con el expediente del curso. Echando la vista atrás, en mis años de universidad lo que más recuerdo no son ni la energía ni los contenidos de las clases magistrales, sino las conversaciones y discusiones que se producían en el aula.

Buena parte de los conocimientos que adquirimos nos llegan, en nuestra vida cotidiana, conversando. La conversación es una herramienta pedagógica —dentro y fuera del aula— extraordinariamente democrática. Todas las personas hablamos y todas podemos involucrarnos en una conversación. En Learning Redefined (Aprendizaje redefinido), Dennis Rader ensalza el poder de la conversación: «La conversación incluye diálogo, un intercambio de conocimientos y conceptos que intenta ser constructivo a partir de la información. La conversación es siempre inclusiva: estimula y nutre voces individuales y pugna por desarrollar una visión de comunidad». Todas las personas pueden involucrarse en una conversación, más allá de la raza, la clase social y el género. Y todas recordamos alguna buena conversación en la

que el intercambio de ideas mejoró nuestra comprensión, en la que compartir la sabiduría y el buen juicio estimuló nuestra capacidad de pensar críticamente y nos permitió participar en un intercambio dialéctico.

Gran parte de mi docencia actual empieza con una larga exposición. Aunque este tipo de clases magistrales me parecen bien, creo que son la herramienta menos útil para la transmisión de ideas. Dado que la mayoría de oyentes carecen de la habilidad de la escucha activa, mucha información que se transmite en este formato se pierde. Y, muy a menudo, percibo también que lo que no se pierde se malinterpreta. El futuro del aprendizaje radica en el cultivo del arte de conversar, del diálogo. Estoy de acuerdo con Rader cuando dice que «las conversaciones revelan la sagacidad de todas las personas que participan en el diálogo, mientras que las presentaciones simplemente revelan la sagacidad, o la falta de ella, del ponente». Y, lo que es más importante, al hablar con profesores y estudiantes sobre cómo y cuándo se producen los mejores momentos durante el aprendizaje, la respuesta que más escucho es que suceden durante las conversaciones.

Quienes reconocemos el valor clave de la conversación para la adquisición de conocimientos, también sabemos que vivimos en una cultura en la que muchas personas carecen de habilidades básicas de comunicación porque la mayor parte del tiempo son consumidoras pasivas de información. Tanto la televisión como los ordenadores promueven el aprendizaje pasivo. Gran parte de la teoría feminista que examina críticamente las construcciones de masculinidad demuestra que, para hacer que los niños terminen convirtiéndose en hombres patriarcales, la sociedad los condiciona haciendo que valoren el silencio por encima del habla. Pueden terminar transformándose en personas que o no son capaces de expresarse hablando o que, cuando lo hacen, solo lo consiguen a través de un monólogo. Estas son las personas que imponen su discurso, que, al rechazar el diálogo, promueven y mantienen una jerarquía de dominación en la que la obstrucción otorga a una persona poder sobre otra. Conversar es, siempre, dar. La conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento; es, en esencia, una iniciativa basada en la cooperación.

En un grupo de conversación con Paulo Freire, hace más de treinta años, le escuché aseverar con énfasis que «no podemos unirnos a la lucha como objetos para luego convertirnos en sujetos». Esta frase me llegó muy hondo. Me confirmó la importancia de encontrar y tener una voz. Hablar, ser capaz de nombrar, era una forma de reivindicar la posición del sujeto. Muchos estudiantes a menudo sienten que no tienen voz, que no tienen nada que decir que merezca la pena ser escuchado. Por eso, la conversación es una intervención fundamental: no solo crea un espacio para cada voz, también presupone que todas las voces merecen ser escuchadas.

El modelo de aprendizaje que está basado en la conversación es especialmente útil en las clases con diversidad. Todas las personas hemos sido educadas, hasta cierto punto, para sentirnos cómodas escuchando o hablando durante una conversación, por lo que es más probable que en esta situación no estemos a la defensiva. Cuando en el aula tienen lugar discusiones que no son conversaciones, con frecuencia surge la sensación de que la única manera de abordar temas relevantes es mediante argumentos y refutaciones. La discusión negativa, basada en el conflicto, hace que tendamos a cerrar nuestra mente, mientras que la conversación, como una forma de interacción, nos invita a abrirla. A menudo, los docentes tienen miedo de que, si se empieza una conversación en clase, no se terminarán debatiendo los temas del programa, es decir, aquello que, al menos para ellos, es lo importante. Sin embargo, la conversación consciente, el diálogo vigoroso y enérgico, siempre termina destacando los temas realmente importantes. Cuando una conversación en el aula lleva a un diálogo intenso, los estudiantes se comprometen de forma mucho más consciente con el temario. Para Rader, «la conversación —la conversación auténtica— es la manera de limpiar elementos tóxicos, como las falsas suposiciones, los prejuicios, la ignorancia, la desinformación, la falta de perspectiva e imaginación, y la resistencia del sistema». Está claro que entablar diálogos negativos, en los que se pretende más ganar una discusión que compartir ideas, no es en absoluto productivo, pero las conversaciones de las que podemos aprender también pueden ser acaloradas y convulsas; pueden ser virulentas. Susan Scott, en su libro Fierce Conversations: Achieving Success at Work and in Life, One Conversation at a Time (Conversaciones virulentas. Alcanzar el éxito en el trabajo y en la vida, una conversación tras otra), nos

insta a reconsiderar el significado de la palabra fierce ('feroz', 'virulento') y cuenta que «el diccionario de sinónimos Roget […] presenta las siguientes entradas para ella: robusto, intenso, fuerte, poderoso, apasionado, ávido, desenfrenado, indomable, indómito». Una conversación de este tipo puede ser una experiencia de aprendizaje y también puede ser divertida. Puede ser una situación que haga que el conocimiento que adquiramos permanezca con nosotros, que nos empodere para dejar atrás el miedo y la inseguridad y para encontrar un lugar de compasión y conexión con otras personas. La compasión crea un espíritu de tolerancia; intensifica el anhelo de comunicar, de comprender.

Rader insiste en que la conversación promueve la comprensión, que él ve como «un tipo diferente de conocimiento, más consciente del conjunto y de sus variables interactivas». Al desarrollar esta idea, afirma:

Las conversaciones son poderosas. Pueden dirigirnos hacia diferentes definiciones y distintas direcciones. Nos ayudan a observar asuntos complicados desde diferentes perspectivas a medida que la conversación va yendo de un lado a otro, mientras nos esforzamos en construir una nueva comprensión.

Las conversaciones no son unidimensionales: siempre nos confrontan con otras maneras de ser y de conocer. Para Rader, generan «compromiso y contribución».

Muchas de las ideas de este ensayo y de este libro las he podido discutir en conversaciones con el educador Dennis Rader. Cuando sentía que mis procesos internos de pensamiento no eran tan dinámicos como quería, hablaba con Dennis y volvía con energías renovadas. Al escribir este breve ensayo, de hecho, empecé a pensar que era imposible saber dónde empezaban y terminaban mis ideas. Esto me hizo reflexionar nuevamente sobre la naturaleza democrática del aprendizaje conversacional. En los círculos académicos existe una gran obsesión que gira en torno a la autoría de las ideas. La competición por el respeto académico lleva a sus

miembros a desarrollar una necesidad desesperada de ser vistos como los primeros que tuvieron una idea. Pero, en realidad, las ideas están siempre en circulación. Se renuevan cuando nos implicamos en una reflexión crítica interna, en conversaciones internas que dan una forma nueva a un pensamiento común.

En los talleres sobre enseñanza que organizo en clase, las formas de conocimiento expresadas en conversaciones son las que atraen a los oyentes y las que los colman intelectualmente. Gran parte de lo que recordamos, de lo que atesoramos, surge durante conversaciones. Tengo la esperanza de que los futuros educadores hablen cada vez más, entre ellos y con los estudiantes, para que el modelo de la conversación como vía de aprendizaje encuentre el lugar que le corresponde como una forma genuina de producción de pensamiento serio y riguroso.

Enseñanza 9

Contar historias

Contar historias es una de las formas con las que podemos iniciar el proceso de construcción de una comunidad, sea dentro o fuera del aula. Podemos compartir en clase historias reales o ficticias que nos ayuden a entendernos mutuamente. Durante años, fui reacia a compartir historias personales. Se me había enseñado que presentar experiencias personales como prueba para sostener o reafirmar ideas era una práctica que te inhabilitaba como académica o intelectual, según la corriente de pensamiento dominante en los centros de educación superior. Contar una historia personal para documentar o contextualizar un argumento era una señal de que quien lo hacía no se ceñía a los hechos puros y duros, de que no era lo bastante «científico». Pero doy gracias por haber vivido lo suficiente como para descubrir cuánto de lo que se nos ha dicho que era pura ciencia y puros datos se trataba en realidad de una historia, de una interpretación de datos y hechos. Cuando la información recibida, sobre todo en ciencias puras, contradecía los datos que hasta entonces se consideraban inmutables, la historia cambiaba. Doy gracias por haber vivido para ver el momento en la historia cultural en el que conocemos, gracias a la ciencia, cómo funciona nuestro cerebro y cómo procesa la información, las historias que cuenta y que nos permite contar. Annette Simmons, en su libro The Story Factor: Inspiration, Influence, and Persuasion through the Art of Storytelling (El factor historia: inspiración, influencia y persuasión a través del arte de contar historias), lo expresa del siguiente modo:

Las historias son «más auténticas» que los hechos, porque tienen varias dimensiones. La Verdad con mayúsculas tiene muchas capas. Verdades como la justicia o la integridad son demasiado complejas como para ser expresadas en una ley, una estadística o un hecho.

Los hechos necesitan de un contexto, un «cuándo», un «quién» y un «dónde», para convertirse en Verdades. Una historia incluye un «cuándo» y un «quién»: apenas unos minutos o generaciones enteras; la narración de un acontecimiento o una serie de acontecimientos con personajes, acción y consecuencias. Tiene lugar en un lugar o en varios lugares que nos presentan un «dónde».

Las historias fascinan y seducen por su mágico carácter multidimensional.

He contado muchas historias sobre mi infancia, cuando he escrito memorias o crítica feminista, o cuando he hablado sobre raza y clase. He usado pequeños recuerdos —y a veces no tan pequeños— como catalizador en mis ensayos críticos, en crítica cultural y en libros infantiles. En todos los libros que he publicado, siempre aparece algún lector cercano que está ansioso por indicarme que lo que he descrito no sucedió, o que al menos no sucedió de la forma en la que lo describo. Esto ocurre a pesar de que he repetido muchas veces que no hay una verdad absoluta, que todos creemos lo que vemos desde nuestra perspectiva, y que la perspectiva individual siempre es limitada.

Recordar historias es una herramienta esencial para pensadores y escritores. En vez de asumir que «pienso, luego existo», me gusta pensar que existo porque hay una historia. Las historias que cuento sobre quién soy constituyen mi yo como yo-me-veo cuando las cuento. Para mí, las historias otorgan a la escritura una intimidad que, cuando nos limitamos a la pura teoría, está ausente. Quien conozca el conjunto de mi obra se habrá percatado de que en mis primeros trabajos había muy pocas historias personales, si es que llegaba a haber alguna. Sin embargo, después de un tiempo, empecé a darme cuenta de que si quería escribir teoría, sobre todo teoría feminista que iba a ser leída más allá de los límites de raza, género, clase social y niveles educativos, tenía que ofrecer un punto de entrada común. En otra parte he escrito sobre las numerosas ocasiones en las que, al principio de mi carrera, hablé ante públicos que, según se me decía, no estaban interesados en la «teoría». Pero luego comprobé que, si los preparaba para un cambio de paradigmas mediante una historia que ilustrara los puntos

principales, mis ideas eran recibidas de forma más abierta. Esto cambió mi manera de escribir. También cambió mi vida.

Al escribir diferentes historias sobre mi yo, y al contarlas en libros y en sesiones de terapia, mi espíritu herido empezó a sanar. El asesinato del alma que sentí de pequeña ya no marcaba mi ser; contar historias me había permitido acceder a un espacio redentor. Había entrado en un mundo de recuperación del alma. Poco a poco, recogía los fragmentos rotos de mi psique y los unía de nuevo, y durante el proceso creaba historias nuevas y diferentes: relatos liberadores. La letra de una canción que cantábamos en la iglesia tradicional negra define este cambio: «My soul looks back and wonders / How I got over» ('Mi alma mira atrás y se pregunta / cómo lo superé'). Esta canción trata de supervivencia y triunfo; anuncia con júbilo el sentido de la maravilla que surge cuando superamos traumas del pasado y nos encontramos completos otra vez.

Las transformaciones en mi proceso de autorrealización y crecimiento cambiaron también mi trabajo en las aulas. Cuando descubrí que las historias ayudaban a los estudiantes a pensar de forma crítica, empecé a compartirlas y los animé a que hicieran lo propio con las suyas. Usamos la escritura improvisada de fragmentos que luego leíamos en voz alta. Este ejercicio nos permite escuchar cada historia individual y también nos ofrece la oportunidad de escuchar la voz de cada uno. La escucha activa es algo que también nos une. Los estudiantes escuchan las historias de los demás con una intensidad que no siempre se da durante una clase magistral o un debate en el aula. Una de las maneras de construir comunidades de aprendizaje es compartiendo nuestras historias y recibiendo las del resto; es un ritual de comunión que abre nuestras mentes y corazones. Al compartir historias que nos ayudan a conectar, logramos conocernos mejor unos a otros. Dennis Rader describe cómo las historias nos ayudan a lidiar con las complejidades del conflicto y la paradoja: «Las historias proporcionan un marco para la conciencia contextual. Cuando conocemos la historia, vemos y comprendemos lo que antes estaba oculto o era malinterpretado. […] Las historias pueden animar, conformar o expandir una conversación, o establecer en qué parámetros transcurre. […] Las historias proporcionan un sentido

de comunidad, un sentimiento cohesionador de preocupaciones, valores e indagaciones compartidas». Por lo tanto, las historias se convierten en la chispa que prende una pasión más fuerte por aprender.

Las historias también nos ayudan a curar heridas. En muchos sentidos, cuando las personas acudimos a terapia, gran parte de lo que sucede allí es que se cuentan historias. Un terapeuta puede escuchar las historias de su paciente e intentar mostrar conexiones entre el pasado y el presente como una forma de ayudarnos a sanar. En el aula, vinculamos nuestras historias a los temas que tratamos, y las usamos para iluminar esta tarea. Usar la inteligencia emocional para contar historias eleva nuestra conciencia y nuestra percepción.

La que contaré a continuación es una de mis historias preferidas, una que me sigue enseñando y ayudando. Esta es mi versión, pero puede contarse de muchas otras maneras. Un estudiante que quiere comprender mejor el proceso de autorrealización acude a su profesor y le dice: «Mi mente está dividida, no hay congruencia entre lo que pienso, lo que digo y lo que hago. ¿Cómo puedo superar este sufrimiento?». El profesor le dice que este tipo de situación puede sucederle a cualquiera. Porque dentro de todos hay «un yo enfermo y un yo que lucha por estar bien, y ambos están en conflicto». Cuando el estudiante le pregunta al profesor cuál de las dos identidades va a ganar la lucha, la respuesta es: «Aquella a la que alimentes». Para mí, esta historia es un recordatorio de que no solo podemos elegir cómo percibimos la realidad, sino también cómo la creamos. Me habla de que puedo determinar mi realidad mediante las elecciones que hago y, también, mediante lo que imagino, pienso y creo. Hay días en los que me siento perdida y me doy cuenta de que puedo recuperar la atención plena si me narro esta historia y me desafío a identificar qué parte de mí estoy alimentando.

Las historias nos ayudan a conectar con un mundo que va más allá del yo. Al contar nuestras historias establecemos conexiones con otras historias. Cuando viajamos a países cuya lengua nativa no conocemos, solemos comunicarnos creando una historia, una que podamos contar sin palabras. Podemos mostrar con gestos lo que

queremos decir. Esto hace evidente que, en una comunidad global, la vida se sustenta en las historias. Escuchar las diferentes historias que nos cuentan es una poderosa forma de conectar con un mundo diverso. Estas historias son una fuente de conocimiento. Son poderosas y contienen el arte de la posibilidad. Necesitamos más historias.

Enseñanza 10

Compartir historias

Las aulas académicas cambiaron de manera fundamental por la insistencia del movimiento feminista contemporáneo en que «lo personal es político», en que la experiencia debe valorarse tanto como la información basada en hechos y en que, por supuesto, hay lugar en el proceso de aprendizaje para que cada persona cuente su historia personal. En el peor de los casos, en algunas clases la confidencia termina convirtiéndose en el centro de la discusión. En estas situaciones, muchas veces se acaba ignorando el temario previsto y los estudiantes hablan entre sí sobre sus historias personales. Son casos muy poco frecuentes. Sin embargo, las personas que se oponen a cualquier uso de la experiencia personal en las aulas han sugerido a veces en sus críticas que cualquier uso de la experiencia en el aprendizaje hace que la clase ya no sea académica, o que una clase de este tipo ya no puede considerarse un ámbito en el que los estudiantes puedan desarrollar un trabajo intelectual. Esto, por supuesto, no es correcto.

En todas las clases, incluso en las de ciencias puras, los profesores usan historias, en general anécdotas, para ilustrar ciertos puntos o para aclarar información que les parece muy abstracta. Las historias, sobre todo las personales, son una de las formas más potentes para educar, para crear una comunidad en el aula. Y esto se ha vuelto especialmente cierto a medida que las aulas se hacían más diversas. Hubo un tiempo en el que las universidades estaban compuestas sobre todo por personas blancas de clase media y alta, sobre todo hombres. Las aulas era más homogéneas y los estudiantes estaban familiarizados, hasta cierto punto, con las historias personales de los demás. A medida que las clases se han hecho más diversas, hay una mayor probabilidad de que surjan conflictos y disputas. Cuanto más diversa es la composición del aula, más probable es que los estudiantes tengan diferentes niveles de conocimiento y, como consecuencia de ello, que los docentes no

puedan basarse en un conocimiento compartido para construir una comunidad.

Pero, si los estudiantes aprenden los unos de los otros compartiendo sus experiencias, puede crearse una base para el aprendizaje en comunidad. Es siempre tarea de los docentes asegurarse de que las experiencias se usan como una herramienta educativa y no se imponen sobre el temario previsto. Normalmente, animo a los estudiantes a escribir un fragmento relacionado con el temario y a compartir su experiencia personal con sus compañeros leyéndolo en voz alta. Leer un párrafo corto no lleva tanto tiempo como una exposición espontánea de historias personales. Cuantas más cosas descubro sobre los estudiantes, mejor sé cómo puedo ayudarlos en mi papel como profesora.

Siempre que les pido que escriban un texto corto a partir de una frase incompleta o de una pregunta, también lo escribo yo misma. En una comunidad de aprendizaje es importante desarticular jerarquías innecesarias. Voy a ser muy clara con esto. Mientras el docente sea la única persona que evalúa el trabajo de los alumnos y pone notas, nuestro estatus en el aula no será nunca de igual a igual. Sin embargo, esto no significa que tengamos que mostrarnos autoritarios ni tratar a nuestros alumnos con suficiencia. Significa que los profesores debemos estar siempre dispuestos a reconocer nuestro poder en la clase. No debemos alentar falsas nociones de que todas nuestras voces tienen el mismo peso. Cuando los profesores compartimos valerosamente experiencias personales, de forma que iluminen los temas que tratamos, ayudamos a establecer los cimientos de una comunidad de aprendizaje auténtica. Al mostrarnos vulnerables, demostramos a nuestros estudiantes que también ellos pueden mostrarse así, que pueden asumir riesgos, que pueden confiar en que sus pensamientos, sus ideas, serán tratados con el debido respeto y consideración.

Si todo el mundo en clase, incluyendo a los docentes, comparte sus experiencias personales, se puede escuchar la singularidad de cada voz. Incluso cuando dos personas escriben y hablan sobre experiencias comunes, siempre hay algún aspecto único, algún detalle que separa una experiencia de la otra. Por supuesto, los estudiantes tienen que aprender, si todavía no tienen esa habilidad,

el modo de integrar y usar la confidencia como una forma de profundizar más en el tema que se trata. Cuando carecen de esa habilidad, la confidencia puede convertirse simplemente en una forma de exhibicionismo, o incluso en una competición en la que los estudiantes rivalizan por ser el que cuenta la mejor historia o la más memorable. Es evidente que el intercambio de experiencias personales puede interferir en el aprendizaje si es percibido por los alumnos como una forma para sabotear la clase y evitar el temario de la asignatura, cosa que suele suceder cuando un estudiante o un grupo de ellos no ha hecho las tareas que se pedían. La competición en el aula nos afecta negativamente a todos. Reduce el aprendizaje a un mero espectáculo, hace que algunos estudiantes se conviertan en observadores pasivos mientras otros dominan la discusión en clase.

Una de las quejas más frecuentes que escucho entre los docentes sobre sus clases son las dificultades que se encuentran cuando los estudiantes no hablan. Sucede a menudo que tienen miedo de que los profesores o los compañeros los humillen. Por desgracia, esto pasa sobre todo en las clases en que, a pesar de que los profesores dicen desear que los estudiantes hablen, en realidad temen tener que escucharlos. Un aspecto de este temor es el simple miedo de que los estudiantes hablen sobre temas y cuestiones que el profesor tal vez sea incapaz de abordar. Cuando se ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar en discusiones que se centran o incluyen la presentación de experiencias personales, están más dispuestos a hablar. Mi entusiasmo por los ejercicios como los que he mencionado antes, en los que los alumnos escriben pequeños textos y los leen en voz alta en clase, se debe a que permiten que todas las voces del aula sean escuchadas y a que a menudo sienta las bases para una discusión más profunda de los temas obligatorios.

Escuchar las experiencias personales de los demás en el aula promueve un ambiente de cooperación y de escucha profunda. En última instancia, las implicaciones negativas que pueden surgir cuando los docentes aceptan que se compartan experiencias son pequeñas si las comparamos con las positivas, ya que este intercambio contribuye a crear una comunidad y a mejorar las formas de aprendizaje.

Enseñanza 11

Imaginación

Los docentes rara vez hablan sobre el papel que juega la imaginación para ayudar a crear y mantener un aula comprometida. Gran parte del trabajo de un curso consiste en compartir información y hechos, por lo que es fácil subestimar el rol de la imaginación. Y, sin embargo, lo que no podemos imaginar no puede llegar a ser. Necesitamos la imaginación para iluminar los espacios a los que no llegan los datos, los hechos y la información comprobada. Dennis Rader, en su libro Learning Redefined (Aprendizaje redefinido), argumenta que los educadores deben cambiar sus ideas sobre el aprendizaje y que es vital comprender que el hecho de cultivar la imaginación es algo que depende de la iniciativa. También pone el acento en los educadores que nos recuerdan que los hechos se activan gracias a la imaginación. Y cita a George David Miller, que compartía esta idea en su trabajo Negotiating Toward Truth (Negociar hacia la verdad):

Los educadores que dan valor a la imaginación apenas tienen problemas para apoyar la creatividad y el dinamismo. La imaginación nos permite superar la rutina y las posibilidades estáticas. Pero, más que empujarnos hacia esas posibilidades, lo que hace es sintetizar. Conecta cosas que previamente no tenían conexión alguna. La síntesis es un acto creativo, que representa la creación o el nacimiento de nuevos caminos, nuevas posibilidades, nuevas esperanzas y nuevos sueños.

Y, a pesar de todo, la imaginación recibe escasa atención.

La escritora Toni Morrison, durante una visita a una escuela para niños con altas capacidades, se dio cuenta al hablar con ellos de

que, aunque eran hábiles en extremo en lo relacionado con la tecnología —por ejemplo, lo sabían todo sobre ordenadores—, carecían de imaginación. En general, en nuestra cultura, las horas que las personas pasan viendo la televisión parecen detener los procesos creativos. En el mundo en el que vivimos, cuando somos pequeños se nos anima a imaginar, a pintar, a dibujar, a crear amigos imaginarios o nuevas identidades, a ir allí donde la mente nos lleve. Pero luego, a medida que crecemos, la imaginación empieza a verse como algo peligroso, una fuerza que podría impedir la adquisición de conocimientos. Cuanto más asciende una persona por la escalera del aprendizaje, más se le pide que se olvide de la imaginación —salvo que haya escogido una profesión creativa, como que se dedique a hacer películas o a estudiar arte— y que se centre en la información que es importante de verdad. J. B. Priestley afirma:

Debido a que muchos niños son imaginativos en extremo, algunas personas suponen que, para madurar, debemos dejar atrás la imaginación, de igual modo que dejamos atrás la costumbre de untarnos la cara con chocolate. Pero un adulto con la imaginación marchita es alguien mentalmente mutilado y desequilibrado, y corre el peligro de convertirse en un zombi o un asesino.

En la cultura del dominador, matar la imaginación es una manera de reprimir y contener a las personas dentro de los límites del statu quo.

Cuando escucho a los estudiantes hablar sobre las múltiples maneras en que se han sentido minimizados por profesores que han rechazado reconocer su presencia o dispensarles una mínima cortesía en el aula, no dejo de sorprenderme por el poder que tenemos como docentes para ayudar o herir a nuestros estudiantes, para fortalecer sus espíritus o quebrarlos. Los movimientos por la justicia social —el antirracismo, el feminismo, los derechos de los homosexuales— han insistido siempre en el reconocimiento de que lo personal es político. En la actual crítica de la cultura del dominador, los pensadores y activistas que se dedican a cambiar la

sociedad para que todas las personas tengan igual acceso a los derechos humanos han destacado la «colonización» de la mente y la imaginación. Han hecho hincapié en las distintas maneras en que las personas que forman parte de grupos oprimidos o explotados han sido educadas en el autoodio y en que, como consecuencia de ello, no son capaces de empezar a crecer y de volverse ciudadanos responsables sin pasar antes por un proceso de concienciación. Este cambio suele requerir que las personas aprendan a pensar fuera de los marcos establecidos. Y, para pensar fuera de dichos marcos, tenemos que activar nuestra imaginación de maneras nuevas y diferentes.

La imaginación es una de las más poderosas formas de resistencia que las personas oprimidas y explotadas pueden usar y, de hecho, usan. En circunstancias traumáticas, la imaginación puede ser un salvavidas. Muchas veces, los niños consiguen sobrevivir a abusos imaginando un mundo en el que están seguros. En la cultura supremacista blanca, las personas negras iniciaron el movimiento Black is Beautiful ('lo negro es bonito') para resistir el continuo ataque que suponían las representaciones negativas de la negritud. Sin la capacidad de imaginar, las personas se quedan atascadas, son incapaces de alcanzar un lugar de poder y lleno de posibilidades. Aunque Rosamund Stone Zander y Benjamin Zander apenas usan la palabra «imaginación» en su libro El arte de lo posible. Transformar la vida personal y profesional, las pedagogías del compromiso que describen en profundidad solo pueden producirse cuando las desencadena una imaginación creativa. En la introducción, titulada «Comienza el viaje», afirman:

Creemos que muchas de las circunstancias que lastran nuestra vida cotidiana tienen su origen en ciertos marcos de pensamiento, hipótesis que arrastramos en nuestro vivir diario y que, si supiéramos fijar unos parámetros distintos, abrirían ante nosotros nuevos caminos. […] Las actuales estructuras operativas de nuestro mundo están sufriendo cambios revolucionarios que exigen nuevas definiciones acerca de nuestra identidad y de nuestro trabajo.

En esencia, los autores están hablando de pensar fuera del marco establecido. Exponen que, cuando no se tienen preocupaciones urgentes sobre la supervivencia, «cada ser humano se eleva en el amplio espacio de lo posible de forma abierta, sin trabas que le impidan imaginar lo que puede ser». Cuando un docente deja que la imaginación se desate en el aula, el espacio para un aprendizaje transformador se expande. Podemos favorecer la aparición de la imaginación en el aula, por ejemplo, pensando maneras nuevas y diferentes de involucrar a un grupo de estudiantes en un momento dado en nuestras clases. Cuando doy clases de literatura afroamericana y propongo como tarea a los estudiantes que salgan a la calle y lean poemas de Langston Hughes a desconocidos y luego escriban sus impresiones y respuestas, me imagino que la experiencia que tendrán al recitar o leer un poema en voz alta y ver la reacción del oyente será muy diferente de la que tendrían leyéndolo tranquilamente en solitario y en la seguridad de una habitación o una biblioteca.

Y, sin importar cuál sea el tema sobre el que esté dando clase, siempre uso la escritura y la lectura de fragmentos cortos y escritos de forma improvisada para estimular nuestra imaginación colectiva en el aula. Cuando tenemos la libertad de dejar que nuestra mente divague, es mucho más probable que la imaginación nos proporcione la energía creativa que nos conducirá a nuevas ideas y a formas más interesantes de aprender.

Enseñanza 12

Dar o no dar clases magistrales

Los grandes auditorios repletos de un público expectante ya no me aterrorizan, pero ese no es el formato que prefiero para enseñar. Me encuentro mucho más cómoda en el ámbito de los talleres pequeños, en los que es posible familiarizarse con las personas con quienes estoy hablando. Cuando tengo que dar una charla, me gusta imaginarme que estoy sentada en una sala de estar, hablando con un grupo reducido de personas. Pienso en la conferencia como un aperitivo antes del plato fuerte. Para mí, el turno de preguntas y respuestas es el momento más importante, puesto que es cuando se produce un compromiso participativo, el momento en el que dejo de hablar sola. Aunque a menudo esas intervenciones son más cortas que la exposición principal, también es mucho más probable que se conviertan en el momento en el que nos unimos como una comunidad de aprendizaje.

Y, a pesar de todo, el turno de preguntas y respuestas suele darme miedo. Tengo miedo de fracasar, de no ser capaz de dar respuestas lo bastante buenas. Tengo miedo de decir algo equivocado. Tengo miedo de hacer algún comentario que, en vez de acercarnos, nos distancie, nos separe y no nos una en un acto compartido de aprendizaje. El aprendizaje genuino, como el amor, siempre es mutuo. Allá donde se produce aprendizaje, en un diálogo comprometido entre un docente y un estudiante, entre un conferenciante y un oyente, las dos partes están dando y recibiendo. Lo que dan y lo que aprenden no es lo mismo. Cada vez que termino una clase magistral, tengo unas palabras de agradecimiento hacia las personas del público que han estado especialmente atentas. La atención que ponen al escuchar hace que me implique más y también me inspira para esforzarme al máximo y tratar de expresar mis ideas con la mayor claridad y el mayor atractivo posibles. Su recompensa «silenciosa» renueva mis ánimos, sobre todo si estoy cansada o no me encuentro bien.

Cuando hablas durante más de veinte minutos, lo normal es que una gran parte del público deje de escuchar, que sus mentes se alejen de lo que estás diciendo y empiecen a pensar en lo que realmente es importante en sus vidas. Son raras las clases magistrales que de verdad dejan huella. Y, sin embargo, muchas personas me han dicho que, en alguna de mis charlas, dije algo que les ayudó a cambiar de forma constructiva su manera de pensar y sus prácticas cotidianas. Dado que no tengo demasiada confianza en este formato como un método óptimo para el aprendizaje, lo cierto es que agradezco esos comentarios.

Cuando, como cultura, empezamos a tomarnos en serio la enseñanza y la educación, debemos tener claro que las clases magistrales deben dejar de ocupar el espacio prominente que han tenido durante años. En muchos sentidos, este tipo de clases promueven la pasividad y desalientan la participación de los alumnos. Los oyentes a menudo toman notas, pero son muy pocas las personas que, cuando termina la exposición, las leen para aprender. Al estudiar las notas que yo misma he tomado durante este tipo de exposiciones, me doy cuenta de que suelen transmitir muy poco de lo que el ponente ha compartido. Por supuesto, tal vez esto sea solo un reflejo de mi poca habilidad para tomar notas. Mis anotaciones transmiten mucho más sobre mi estado de ánimo en aquel momento. Huelga decir que, a partir de cierto punto, ese ánimo suele ser de extrema irritabilidad, con frecuencia porque el ponente no para de hablar, sin conectar en absoluto con su audiencia, ni siquiera con un público imaginario.

Hace unas semanas asistí a una conferencia sobre el mandala de un académico blanco especializado en Estudios Asiáticos, centrado en particular en el budismo. La charla duró casi dos horas. Cuando empezó, el público, compuesto sobre todo por estudiantes, estaba concentrado, animado y atento. Pero, después de escuchar durante los primeros quince minutos su discurso apresurado, todos estábamos inquietos, ansiosos por que llegara el turno de preguntas y respuestas para despertarnos. Siempre me he preguntado qué razones llevan a un ponente a querer dar una charla de una duración excesiva. A veces, parece tan solo una cuestión de poner la vanidad por encima del conocimiento, un deseo de querer mostrar todo lo que sabe. Otras veces, la verborrea y la despreocupación por

el tiempo pueden ser causadas por la ansiedad y el miedo. En una ocasión di una conferencia, ante un auditorio a rebosar, en un programa de Artes Liberales de la Universidad de Portland. Traté de cumplir con los requisitos de la invitación —que estipulaban una duración de cincuenta minutos— y hablé durante lo que me pareció una eternidad. Miré varias veces mi reloj. Y, como el texto que había preparado se terminó a los cuarenta minutos, empecé a improvisar para asegurarme de que cumplía con el requisito. De vez en cuando, volvía a mirar mi reloj para cerciorarme de que no me pasaba de tiempo. Entonces me di cuenta de que mucha gente se estaba yendo, me fijé con mayor atención en el reloj y comprobé que se había parado. Cuando una persona del público me dijo la hora que era, me sentí avergonzada de haber hablado tanto.

A muchos de los oyentes, sobre todo los más jóvenes, aquella exhibición de verborrea les pareció estimulante. Más tarde, cuando me disculpé por haberme alargado tanto, me dijeron que parecía una especie de conferencia-maratón, como una rave o un recital improvisado de poesía que sigue avanzando sin descanso, ya entrada la noche, a medida que el orador se enardece. Tal vez fuera algún tipo de espectáculo barato, pero estoy segura de que debió de ser difícil que alguien aprendiera mucho de mi exposición aquella noche, a pesar de que me esforcé en redimirme durante el turno de preguntas y respuestas. El público que realmente no tiene interés en participar suele preferir el tipo de charla que se convierte en una actuación, como un concierto en el que bailas al ritmo de la música, pero no tienes que esforzarte para entender lo que dice la letra de la canción. La charla se convierte entonces en un espectáculo. Recuerdo haber animado a mis estudiantes en Oberlin a asistir a una conferencia de la académica y activista Angela Davis. Me contaron que había sido «genial» y hacían hincapié en la energía del público, en sus constantes ovaciones en pie. Pero cuando les pedí que compartieran conmigo y con sus compañeros lo que habían aprendido, les costaba responder.

Al igual que les sucede a la mayoría de mis colegas docentes que deben ofrecer con frecuencia clases maestras, me he dado cuenta de que es menos probable que me extienda demasiado si llevo un texto preparado. El académico budista al que me referí antes, en cambio, tenía demasiados papeles, así que los ignoró, o pasaba de uno a otro

intentando reconectar aspectos que quería destacar. Su charla fue muy repetitiva. A medida que avanzaba, parecía haber olvidado que la razón de aquella charla no era solo presentar conocimientos e informaciones, sino enseñarnos algo. Y, si uno quiere enseñar en el ámbito de una clase magistral, debe esforzarse mucho para conectar con el público. Esto es importante, sobre todo, cuando la sala en la que tiene lugar la charla está iluminada de forma tenue y la persona ponente y el público no se ven directamente. El público puede quedar sumido en una especie de trance pasivo en el que oye pero no escucha.

Lo peor que puede ocurrir en el turno de preguntas y respuestas es que la persona que el ponente ha visto cabecear durante gran parte de la charla sea la primera en apresurarse a tomar la palabra. Es el momento más temido por casi todas las personas que damos charlas. El decoro académico y el concepto burgués de buena educación dictan que debe prevalecer la cortesía y que la persona ponente tiene que valorar cualquier cosa que el público diga, sea lo que sea. Esto es un error. En mi caso, es muy útil que el público sepa que, si alguien toma el micrófono e intenta exponer una pregunta interminable, lo interrumpiré, aunque sea de forma cariñosa y amable. No es tarea fácil, por mucho cariño o amabilidad que se ponga en ello. Otro de los desafíos que tenemos es recordar que no debemos sentirnos obligados a responder a todas las preguntas. Durante mi formación para hablar en público siguiendo las tradiciones académicas aprendí que se debe responder siempre cualquier pregunta, aunque no sepas la respuesta, y que, si no la sabes, debes actuar como si la supieras. ¡Qué práctica pedagógica más horrible! Para mí, es mejor ser sincera, reconocer que no sé la respuesta o que reflexionaré sobre la cuestión y responderé a la pregunta más adelante, en otro formato. Los académicos temen confesar que no saben la «respuesta» porque tienen miedo de que el público los ridiculice o, peor aún, que los considere poco inteligentes. Si a esta ecuación se le añaden las percepciones sobre la raza, el género y la clase social, todavía es más probable que se nos desvalorice, que se nos perciba como personas que no somos lo bastante válidas.

Mi crítica más vehemente al formato de clases magistrales, tal como lo conocemos, es que los oyentes muchas veces proyectan en la

charla cosas que yo no he dicho. Si una charla durara solo quince o veinte minutos, habría tiempo de sobra para que la persona ponente y los oyentes pudieran tener un intercambio crítico y revisitar los puntos en los que se hayan podido producir malentendidos o proyecciones. Pero ahora que los oyentes muchas veces «cuentan» en internet lo que están seguros de haber «escuchado», es aún más probable que se den malentendidos y que se pongan en boca del ponente palabras que nunca fueron escogidas o dichas por él.

Espero que se produzca un alejamiento significativo del formato de las clases magistrales largas y exhaustivas. Suelo decir en broma que, cuando gobierne el mundo académico, no habrá más largas charlas a horas tardías, ni interminables recepciones, ni espacio para chácharas sin sentido. Puesto que no hay muchas personas no blancas en el circuito de este tipo de conferencias, se suele esperar de nosotros, más que de otros grupos, que seamos capaces de tratar cualquier tema posible. Las instituciones suelen tener solo uno o dos oradores no blancos a lo largo del año. Por ello, con bastante frecuencia, se espera de estos ponentes que puedan hablar de cualquier tema. Uno de los aspectos negativos de buscar explícitamente ponentes no blancos es que se nos propone como candidatos por nuestro color de piel y no por el interés que pueda tener nuestro trabajo. Incluso algunas veces he escuchado decir que un potencial orador negro «suelta peroratas», pero se ha seguido defendiendo su invitación porque «quedaría mal» no tener diversidad en la lista de ponentes. Bien, lo cierto es que hay muchos ponentes negros interesantes y cautivadores; tal vez solo haga falta un poquito más de esfuerzo para encontrarlos.

La mayor ventaja de dar charlas de este tipo es que se consiguen nuevos lectores para nuestro trabajo. Muchos oyentes se acercan después de la conferencia y te dicen que no te conocían, ni a ti ni a tus libros, pero que «después de haberte escuchado, quiero saber más». Así que una forma de pensar en este formato de clases magistrales es verlo como una preparación para un aprendizaje que se producirá más tarde en otro lugar, lejos de la representación y el espectáculo.

Enseñanza 13

Humor en el aula

La inteligencia y la seriedad son dos rasgos bien valorados por los docentes. Pero a veces podemos ponernos tan serios que no dejamos espacio para el humor en el aula. Al igual que muchos académicos e intelectuales, crecí con la idea de que el humor no era importante. De hecho, durante toda la educación secundaria tenía fama de seria. Mi seriedad fue, en buena parte, una reacción psicológica a la infelicidad de nuestro hogar disfuncional. Ninguna persona con la que nos relacionáramos en la escuela, ni estudiante ni profesor, podía influir en nosotros, porque nuestros queridos y tiránico-patriarcales padres creían que solo ellos debían tener ese poder de influencia. Fue siempre complicado navegar por ese espacio que se abría entre las reglas de mi hogar y el conocimiento en la escuela; mi mente estaba disociada, siempre intentando decidir qué debía ocultar a mis padres y qué podía compartir. En resumen, para mí era complicado dejarme ir y disfrutar, en casa o en la escuela.

Mucho más a menudo de lo que nadie se imagina, los estudiantes que son vistos como empollones o bichos raros, esos que a menudo tienen facilidad para aprender de los libros, llevan consigo los restos del dolor y el trauma. Muchos de nosotros estamos emocionalmente insensibilizados, silenciados, disociados. No fui una chica divertida ni en la escuela ni en la universidad. Asociaba la risa, y el humor en general, con dejarse ir. Y mi mayor objetivo en la vida durante la educación secundaria y durante mis estudios de grado era precisamente no dejarme ir, sino aguantar, mantener el control de mi vida. Casi nada me parecía «gracioso», no merecía la pena reír por casi nada.

Cuando empecé los estudios de posgrado, consideré todavía más necesario no ser vista como una chica divertida. Para luchar por alcanzar el éxito en el mundo sexista de la academia, que era un ámbito dominado por los hombres y en el que los profesores nos

decían todo el tiempo a las estudiantes que no éramos tan buenas como los chicos, era muy importante parecer seria. Era importante ser vista como alguien capaz de llevar a cabo un trabajo académico. Y si añadíamos la raza y la clase social a la ecuación, para una mujer negra era fundamental adoptar una imagen de seriedad. A lo largo de mis años universitarios, muchas veces amigos y colegas me dijeron que les gustaría «verme borracha o colocada» porque creían que era demasiado seria, que si me relajaba un poco me podría divertir más.

Antes de aprender a reír, y a apreciar el poder del humor, aprendí que mostrarse ocurrente estaba aceptado, en especial si eras una de esas divas-arpías-feministas radicales deconstructivistas que siempre-visten-de-negro, proclives a las interpretaciones rigurosas —es decir, críticas— o a las pullas —añádase sarcasmo y, tal vez, incluso un poco de desdén hacia los comentarios propios—. Tu respuesta «fría y mordaz» podía provocar de vez en cuando risas entre las personas que te escuchaban, sobre todo si era ingeniosa. Resultaba más placentero que te vieran como alguien interesante que ser vista riendo a carcajada limpia. El ingenio es una forma de expresión que demuestra una percepción aguda y rápida y que pretende divertir. Pero muchas veces, con el uso de la habilidad verbal, la persona ingeniosa fracasa al querer provocar risas, porque los oyentes «no lo pillan». Hubo un tiempo en el que yo era una de esas personas que no saben contar chistes —cada vez que explicaba uno, se terminaba convirtiendo en una complicada exégesis— ni entenderlos —es decir, no veía dónde estaba la gracia—. Yo era una de esas personas a las que se les tienen que explicar los chistes.

Cuando empecé mi carrera como profesora, sobre todo al conseguir el cargo de profesora asistente en el Departamento de Filología Inglesa de una universidad de la prestigiosa Ivy League, me vi sumergida en un ambiente extremadamente serio en el aula. Era una seriedad entre los estudiantes que, muchas veces, ocultaba la ansiedad y el miedo de no estar a la altura. No es que mis estudiantes temieran el fracaso. Muchos de ellos sabían que eran muy inteligentes, pero había un temor subyacente a que alguien, cualquiera, demostrara serlo más. En esta atmósfera tensa, primero intenté soltar algunas ocurrencias en la clase. No desperté ninguna risa como respuesta; de hecho, ni siquiera hubo ninguna mirada de

irónica complicidad. En lugar de rendirme y dejar de intentar introducir un poco de humor en el aula, después de uno de mis comentarios ingeniosos dije a los estudiantes: «Por cierto, se suponía que eso tenía que ser gracioso». ¡Ah, el humor! Fue mi fracaso al hacerles reír lo que a la postre hizo que se rieran. Al comprender esto, mientras continuaba mi incesante búsqueda de estrategias pedagógicas efectivas, a veces durante mis clases me disculpaba por verme incapaz, aún, de ser graciosa. Les decía a mis estudiantes: «Soy divertida, lo que pasa es que no me entendéis, tenéis que esforzaros más». Y empezaron a reírse de vez en cuando. Empezaron a entender el sentido del humor.

Mis esfuerzos humorísticos tenían muchas veces el apoyo de las numerosas drama queens que se apuntaban a mis clases. Un día llegué tarde al aula. Por lo general, los estudiantes a los que les pasaba eso mismo solían ser el blanco de mis comentarios sarcásticos. Uno de mis estudiantes favoritos, un chico negro alto, con cuerpo de bailarín, muy al estilo de RuPaul salvo por su forma de vestir, estaba imitándome, mofándose de mí y haciendo que todo el mundo riera. Al entrar en el aula, me uní a las carcajadas; ese fue uno de los muchos momentos iluminadores que pueden producirse en una clase. Me di cuenta de que tanto el humor agudo como el viejo y común humor cotidiano podían servir para generar una atmósfera más abierta en el aula. En pocas palabras, la risa compartida puede ser un elemento de unión en el seno de un grupo. Esto es cierto, sobre todo, en las clases donde hay muchos factores que separan a los alumnos, donde la diversidad es la norma o donde los temas de estudio confrontan a los estudiantes con hechos deprimentes.

El humor es necesario como fuerza mediadora en las clases donde los estudiantes aprenden nuevas formas de pensar y de saber que desafían los sistemas de creencias que tienen en el presente y por los que sienten apego. Y es que las clases donde se les está enseñando a enfrentarse a la cultura del dominador —y al racismo, el sexismo, el elitismo de clase, el fundamentalismo religioso y la homofobia asociados a ella— pueden deprimir nuestros espíritus y despertar sentimientos de impotencia. Cuando son evidentes grandes diferencias en cuestiones de identidad, experiencia, pensamiento y opinión, pueden producirse tensiones y conflictos en

el aula. Y el humor puede proporcionar un alivio necesario en las discusiones y cuando se abordan temas serios e intensos.

Pero, en ocasiones, los intentos de aliviar el ambiente con humor pueden ser malentendidos, y lo que esperamos que divierta puede aumentar la tensión. En la actualidad, enseño en una universidad en la que gran parte del personal, el profesorado y los estudiantes están comprometidos con la justicia social, con los grandes e importantes temas a los que debemos enfrentarnos si queremos acabar con todas las formas de dominación. También es una universidad cristiana. De todos los lugares en los que he enseñado, este es uno que no se caracteriza particularmente por el humor. Muchas veces, las personas están tan preocupadas por no herir los sentimientos de los demás que surgen formas de autocensura. Durante mi primer año aquí, invité a Ron, un profesor blanco de Nueva York, colega y colaborador mío, a que viniera para participar en un taller para el profesorado y en el que conversaríamos sobre la enseñanza. Teníamos un tiempo establecido de una hora para la conversación. Después de las presentaciones, Ron empezó a hablar. Y vaya si lo hizo. Habló sin descanso, como si fuera un ponente único que da una conferencia. Yo estaba allí de pie, entre confusa e irritada. Al final, lo interrumpí con un comentario que intentaba ser divertido, diciéndole «pues los blancos sí que saben divagar», en referencia a la película Los blancos no la saben meter. Aunque algunos participantes rieron, más tarde el claustro me mostró su preocupación por el hecho de que había sido maleducada con nuestro invitado. Después de mi broma, en la charla, yo había afirmado que, sin duda, Ron tenía mucho que contar sobre el tema y que estábamos encantados de escucharlo, pero que me parecía importante resaltar que no se estaba produciendo un diálogo.

Lo cierto es que bien podría haber interrumpido a Ron y decirle solo eso: «Ron, te estás limitando a dar un largo monólogo cuando nuestra intención era entablar un diálogo. No entiendo por qué estás actuando así». Pero una observación directa de este estilo parecía más inapropiada para la ocasión que un comentario humorístico. Más tarde, cuando Ron y yo tuvimos tiempo para comentar críticamente la presentación, reconoció que «se había dejado llevar». Tenía muchas cosas que decir y quiso decirlas todas. Bien, ¿cuántas veces en el mundo académico los hombres blancos

usan el poder de sus voces para silenciar las de las personas no blancas? Muchas. Demasiadas. Me pareció que Ron tenía que examinar si había sentido que competía conmigo y si había intentado ganar esa competición haciendo que mis palabras no pudieran ser escuchadas, dado que teníamos un tiempo muy limitado para hablar. Después de una discusión complicada, nos reímos juntos y Ron admitió que «los blancos sí que saben divagar».

A pesar de que Ron y yo habíamos participado durante muchos años en conversaciones sobre pedagogía, no fue fácil para nosotros entablar aquel diálogo crítico. Con franqueza, me «cabreé» mucho con Ron. Sentí que había convertido en una farsa lo que tenía que ser una oportunidad para que el profesorado viera a un docente blanco dialogando de igual a igual con una mujer negra. Yo tenía la esperanza de que aquella conversación sirviera de modelo, pero fue un fracaso. Y, además, como ya he dicho, más tarde los miembros de la facultad me criticaron por haber sido descortés con nuestro invitado. No entendieron la cuestión. Mi reacción al hecho de que Ron monopolizara el turno de palabra fue ofrecer una crítica humorística a las políticas de raza y género. ¿Quién, en el mundo académico, no se ha enfrentado a una situación parecida, es decir, a tener que escuchar cómo un hombre blanco divagaba sin parar? El hecho de que Ron y yo hayamos hablado sobre nuestra percepción de lo que ocurrió en aquel evento, articulando una crítica, es indicativo de nuestro compromiso con la lucha contra el racismo y el sexismo. Y lo cierto es que es raro que nos enfademos entre nosotros. Para los dos, hubiera sido más fácil fingir que no había pasado nada en vez de entablar un diálogo crítico sobre el asunto y reconocer la presencia de cierta hostilidad. Nuestra capacidad para reírnos del tema, después de haberlo abordado de forma constructiva para asegurarnos de obtener alguna enseñanza de lo ocurrido, tendió un puente entre ambos y nos recordó que lo que nos une es mucho más valioso que los conflictos que nos puedan distanciar o separar.

El miedo al conflicto hace que muchas veces los profesores y los estudiantes eviten la confrontación directa en algunas cuestiones que, sin embargo, podrían dar pie a momentos pedagógicos de gran utilidad. Mi intervención en aquel taller donde participamos Ron y yo animó a muchas de las mujeres blancas y negras que asistieron a

hablar sobre la forma en la que Ron había usado aquel momento para destacar. Sabemos que no es fácil para las mujeres enfrentarse a los hombres en muchas circunstancias en las que la relación de poder es muy desigual. El humor ayudó a crear una atmósfera en la que fuimos capaces de hablar de lo ocurrido, dentro del grupo y unas con otros.

Al charlar con docentes de escuelas públicas y de universidades, y con estudiantes, he constatado que todos coinciden en señalar la importancia del humor en las aulas. Mi hermana G., que es profesora en una escuela sin recursos de una zona marginal, a menudo se ve obligada a imponer disciplina severa. Se sorprendió cuando sus estudiantes la alertaron de que nunca se reía en clase. Entonces se dio cuenta de que reprimía el humor y la risa debido al miedo de perder el poder y la autoridad, al temor de perder el control. Cuando empezó a dejar salir su parte divertida, sintió que era más vulnerable, pero que los estudiantes apreciaban esta vulnerabilidad y la sensación de apertura que las risas compartidas pueden proporcionar. Al mismo tiempo, cuando permitimos a nuestras mentes reír, nos movemos del hemisferio izquierdo del cerebro al derecho y creamos un espacio nuevo para pensar y soñar, para generar grandes ideas.

Espero que los futuros esfuerzos de los educadores para redefinir el aprendizaje incluyan discusiones sobre cómo podemos usar el humor de forma productiva en las aulas. Sabemos que hay formas negativas de humor que separan a la gente, sobre todo las que se basan en el desprecio para anular a otra persona o grupo de personas —por ejemplo, el humor que ataca a las personas no blancas o a las mujeres blancas, incluso cuando son miembros de estos mismos grupos quienes lo utilizan para soltar barbaridades—. No estamos tan familiarizados con el poder curativo del humor. Cuando un profesor o un alumno usa el humor para herir o dañar, es responsabilidad de todas las personas en el aula encontrar maneras de reconocer lo que ha pasado y de trabajar para reparar el daño que eso ha causado a la dinámica de la clase. Los profesores se beneficiarían, sin duda, si hubiera más estudios sobre el poder que tiene el humor compartido como una fuerza en el aula que mejora el aprendizaje y ayuda a crear y sostener lazos de comunidad. Cuando reímos juntos, docentes y estudiantes, trabajando codo con

codo, nos volvemos más ecuánimes.

Enseñanza 14

Hora de llorar

Siempre existe el riesgo de que un estudiante rompa a llorar cuando se enfrenta en el aula a un tema difícil e íntimamente conectado con la «vida real». En las clases de muchos docentes negros, este alumno sollozante es, con frecuencia, una mujer blanca. De hecho, una colega feminista negra me pidió que abordara esta cuestión, a la que se refirió de forma hostil como el «síndrome de la chica blanca llorona». Es muy frecuente que aparezcan las lágrimas en clase cuando se discute sobre las dinámicas raciales entre personas blancas y personas negras, porque este tema saca a la luz mucha vergüenza y mucha culpa; a diferencia de lo que sucede con otras cuestiones menos connotadas, cuando se habla de raza no hay distancia emocional.

Hace más de treinta años, cuando empecé a dar clases sobre novelas de escritoras negras, los libros que leíamos provocaban siempre una intensa respuesta emocional que hacía llorar a estudiantes blancas y negras. Las mujeres negras lloraban, a menudo, porque con la lectura de una determinada novela se enfrentaban, por primera vez, a un discurso público que daba voz al dolor del racismo que tenían internalizado y que afectaba a la autoestima de las jóvenes negras. Este fue, precisamente, el catalizador que llevó a Toni Morrison —según ha contado ella misma— a escribir su primera novela, Ojos azules: el hecho de darse cuenta de que, al menos en aquella época, había muy pocas ficciones centradas en las historias de las niñas negras. Por otra parte, las estudiantes blancas, que no conocían la existencia de un sistema de castas de color entre las personas negras, o que, si lo conocían, no se habían dado cuenta del devastador efecto que este tenía en los cuerpos y en el ser de los niños negros, lloraban porque se sentían abrumadas debido a la narración de aquel dolor.

Algunos docentes ven las lágrimas de las estudiantes blancas como

un intento de llamar la atención o como una distracción que desvía el debate en el aula. Hay veces en que es así, aunque tal vez esa no sea la intención de la alumna. Pero es importante que el docente sea capaz de discernir si esas lágrimas pueden usarse para fomentar un debate más profundo en clase o si son una intromisión. La mejor manera de saber esto es conociendo bien a tus estudiantes, observando desde la primera clase sus diferentes maneras de reaccionar. Puede que lo estén pasando mal por factores externos a las clases y que algo que se diga en el aula sirva como desencadenante de esas emociones.

Durante los años de profunda infelicidad de mi adolescencia, muchas veces lloraba en silencio en las clases de historia de última hora de la tarde. A mi alrededor, los estudiantes y el profesor fingían no darse cuenta de ello. Hacía poco que la educación secundaria había pasado por un proceso de desegregación. Fruto de ello, los estudiantes negros nos habíamos visto obligados a levantarnos más temprano de lo normal e ir en bus a la escuela «blanca», donde nos teníamos que quedar hacinados en el gimnasio hasta que los estudiantes blancos llegaran y entraran primero en el colegio. La lógica supremacista blanca sostenía que esta era la manera de mantener la paz. A pesar de la presencia de la Guardia Nacional y de policías blancos armados, la integración se había llevado a cabo sin problemas, y era vital para los administradores que no se produjera ningún incidente racial. No es de extrañar, por tanto, que en una clase prácticamente blanca en su totalidad, con apenas un par de compañeros negros, nadie estuviera interesado en reconocer mis sentimientos, mi dolor.

Cuando los profesores hablaban sobre mi colapso emocional debían de relacionarlo con cuestiones domésticas. Mi terapeuta una vez me preguntó si aquella clase era la que tenía justo antes de regresar a casa. Pero nadie quería afrontar la situación. Mi estado emocional podía ser melancólico, suicida o el que fuera, ellos preferían ignorarlo. Como pensaba bastante en el suicidio, me imaginaba la conversación que tendrían si de verdad me matara. ¿Hablaría alguien de las muchas veces que me senté en clase visiblemente sobrepasada por el dolor? En casa estaban acostumbrados a mis llantos interminables. Mis seis hermanos no lloraban. Para burlarse de mí, me apodaban Jean Autry, la actriz que se hizo famosa por

interpretar papeles de «pobre niña rica» que solían terminar en dramáticos ataques de llanto. Para cuando llegué a los estudios de posgrado, las lágrimas se habían terminado, había apartado el dolor y lo había cubierto con una ira intensa hacia la cultura del dominador y las personas que la mantenían en funcionamiento.

Al empezar a dar clases, el recuerdo de mis lágrimas y de la forma en que fueron ignoradas volvió a mí cuando me encontré con estudiantes que reaccionaban a las lecturas o a las discusiones en el aula con llantos desenfrenados. No quería menospreciar las emociones de mis estudiantes, fueran blancos o negros. Reconocí sus lágrimas y me esforcé en usar esa intensidad emocional para fortalecer la conciencia sobre el tema que estuviéramos tratando. Al igual que todos los profesores —y sobre todo las profesoras—, no quiero llorar frente a mis estudiantes. Como mujeres —en particular, las que abordamos el trabajo académico desde una perspectiva feminista—, somos especialmente conscientes de que los prejuicios sexistas que no nos equiparan en el ámbito intelectual a nuestros colegas varones siguen vigentes. Y uno de los rasgos de nuestro estatus inferior en la mentalidad machista es la presunción de que todas las mujeres, en un momento u otro, se verán sobrepasadas en lo emocional, que nos «vendremos abajo». Para no reforzar esta idea sexista, casi todas las profesoras intentarán no derramar jamás una lágrima en las aulas.

La escritora y activista Tillie Olsen fue mi profesora en el primer curso de Estudios de las Mujeres que hice en la universidad. A veces, en mitad de sus demoledores alegatos sobre la injusticia en la lucha contra la pobreza, sobre el parto y la maternidad no deseada, y sobre los malos maridos, ella rompía a llorar. Debo confesar que rara vez me sentí conmovida por sus lágrimas, porque parecían surgir justo cuando su «visión» de la vida de las mujeres se cuestionaba críticamente. Bauticé aquellas lágrimas como la secuela de «El nacimiento de una nación: chica blanca desmoronándose en lágrimas de angustia». Me parecían un drama sentimental. Y, por supuesto, en mi arrogancia de joven universitaria, no vacilé en afirmar, después de clase y cuando los estudiantes comentábamos entre nosotros estos arrebatos públicos de emoción, que no eran apropiados para una clase, porque nos distraían de la lectura y el debate crítico. El escritor y crítico cultural negro James Baldwin

explicó una vez que «el sentimentalismo es la exhibición ostentosa de una emoción excesiva y espuria […], una marca de deshonestidad, de la incapacidad de sentir». Esta definición describe de forma brillante los falsos sentimientos que se evocan cuando las lágrimas se usan para manipular emocionalmente al público.

En muchas clases yo era la única mujer negra entre los estudiantes, por lo que sabía que, si expresaba mi desacuerdo con una compañera blanca, podía provocar sus lágrimas y convertirla en el centro de atención, haciendo que el resto de la clase empatizara con ella y distrayéndonos de la cuestión en la que no estábamos de acuerdo. Sabía que las lágrimas podían usarse como arma de distracción. Yo misma he sido el blanco de una intensa ira que se expresaba a través de las lágrimas. Cuando ese chantaje emocional se manifiesta en el aula puede ser, también, una herramienta pedagógica.

En cierta ocasión, di un seminario sobre James Baldwin en el City College de Harlem, y había una gran diversidad entre los estudiantes. Una de las alumnas más inteligentes y comprometidas era una joven islandesa blanca y rubia. Leímos los textos autobiográficos de Baldwin en los que este describe cómo su padre le pegaba duramente. Esto provocó un debate en clase sobre si castigar con violencia física a los niños era algo aceptable. Una mujer mayor negra, que era madre soltera, dijo: «Tengo un hijo y a veces tengo que pegarle. Tiene que aprender o terminará muerto en estas calles crueles, asesinado por algún policía blanco». Un estudiante negro nos contó que su madre lo había golpeado con cualquier cosa que tuviera al alcance —una escoba, una plancha, una lámpara—, y que nunca la perdonaría.

En medio de esta intensa discusión, el rostro de nuestra joven estudiante nórdica, rubia, de ojos azules, casada y con dos hijos, esbozó una mueca de terror, y luego ella estalló en lágrimas y salió corriendo de la clase. En aquel momento tuve que elegir: o me centraba en sus lágrimas o me las apañaba para reconducir la atención del grupo hacia el debate sobre el texto de Baldwin integrando las cuestiones que habían surgido con las historias personales. Escogí la segunda opción. Lo hice debido a su expresión aterrorizada. Me pareció que era importante evitar que el juicio

negativo que estaba implícito en su reacción desviara la atención del asunto que nos estaba ocupando. No quería reforzar, en una clase predominantemente negra, la idea de que la interpretación blanca de la experiencia negra era lo más importante. Entonces, a medida que el debate proseguía, le pedí a alguien que fuera a buscar a nuestra colega ausente para ver si se había calmado. Cuando regresó al aula, ella explicó a aquellos curtidos neoyorquinos que, en su país, los padres podían ser arrestados si pegaban a sus hijos. Como tarea para la siguiente clase, pedí a mis alumnos que escribieran una página reflexionando sobre si las terribles palizas que había sufrido Baldwin habían tenido un efecto positivo o negativo en su desarrollo como escritor.

La conciencia emocional y la expresión de las emociones deben tener por fuerza un lugar en el aula. Y, sin embargo, la mayor parte de los profesores prefieren que no haya lágrimas ni ninguna otra demostración intensa de sentimientos apasionados en clase. Lo que sucede es que, simplemente, los docentes no han recibido ninguna formación sobre cómo responder de forma constructiva cuando se enfrentan a estudiantes que muestran sentimientos abrumadores. Si se nos hubiera enseñado a valorar la inteligencia emocional como parte de nuestra profesión, tal vez estaríamos mejor preparados para usar con habilidad las emociones en clase.

No son solo los estudiantes los que traen sus emociones a las clases, sino también los profesores. Aunque me haya esforzado por no derramar lágrimas en el aula, todavía hay momentos en los que no soy capaz de reprimirlas. Hace poco di clase a un grupo de estudiantes en la Universidad de California, en Santa Cruz, un centro en el que yo había sido estudiante de posgrado. Una de mis compañeras de aquella época, una mujer blanca con la que me había enzarzado en varias discusiones acaloradas, se había convertido en una docente especializada, como yo, en cuestiones de raza, género y clase social. Poco antes de dar mi clase, me enteré de su muerte prematura. Y allí estaba yo, en aquella aula en Santa Cruz, veinte años después, rodeada de estudiantes que se habían reunido para discutir sobre mi trabajo. Empecé a hablar de las discusiones acaloradas, de los emocionantes y maravillosos años en los que desarrollábamos teoría feminista como estudiantes de posgrado, y hablé también de Ruth, de los conflictos que tuvimos,

de cómo los resolvimos. Las lágrimas se acumularon hasta que no pude reprimirlas y la emoción me desbordó mientras me lamentaba por su temprana muerte, como la que han tenido tantas otras pensadoras críticas. Bettina Aptheker, que había sido compañera nuestra en aquella época, se encontraba entre el público, y pude ver cómo también lloraba. Los estudiantes también tenían los ojos húmedos.

Sin ninguna duda, aquel súbito momento de intensidad emocional fue una conmovedora lección para los estudiantes de que pueden surgir lazos positivos, basados en el respeto y el afecto, incluso en relaciones que comenzaron con disputas y conflictos. Antes de mi charla, los estudiantes habían recibido un comunicado en el que se les indicaba la forma «correcta» de comportarse; se les pedía que ni interrumpieran ni alzaran la voz. Yo lo interpreté como un manifiesto para «la represión de las emociones peligrosas» en el aula. Les dije a los estudiantes que, si hubiéramos respetado esas reglas cuando yo era estudiante de posgrado, el debate crítico que había sentado las bases para la aparición de brillantes teorías feministas no se habría producido jamás.

Cuando la artista y profesora Catherine Lord escribió en sus memorias, tituladas The Summer of Her Baldness (El verano de su calvicie), sobre cómo lidiar con el cáncer de mama, planteó lo siguiente: «¿Por qué, me pregunto, está mal visto llorar frente a tus estudiantes? […] ¿Por qué llorar en el aula, a pesar de que es algo que todos hemos tenido ganas de hacer, se considera más peligroso para el cemento que mantiene unidos los ladrillos […] que la estupidez o el odio o la ignorancia?». Sollozar, llorar, gemir, todas las demostraciones de intensidad emocional son temidas en el aula porque alteran la jerarquía que nos hace asumir que la mente debe dominar siempre sobre el cuerpo y el espíritu. Estamos llamados a aprender más allá de los límites del lenguaje, de las palabras, donde compartimos un entendimiento común. Estamos llamados a aprender de nuestros sentidos, de nuestros sentimientos, y a descubrir cómo estos nos ayudan a saber. Si damos espacio a las lágrimas, puede producirse una insurrección del conocimiento subyugado.

Enseñanza 15

Conflicto

Las aulas feministas fueron los primeros sitios en los que escuché debates sobre la seguridad en el entorno educativo. Por lo general, las discusiones se centraban en cómo los estudiantes podían aprender a hablar unos con otros sin provocar conflictos ni herir sensibilidades. Siempre me parecieron debates algo irritantes, porque me daba la sensación de que eran un reflejo del temor del docente a no saber lidiar con un posible conflicto que surgiera en clase, o que eran producto de su miedo a que, si el aula se sumía en un estado de negatividad, los estudiantes no valoraran su trabajo. Parecía que el profesor debía garantizar que los estudiantes se sintieran bien, para así asegurarse de que ellos valorarían mejor su trabajo. Irónicamente, en aquellas mismas clases se ponía en duda gran parte de lo que dábamos por supuesto sobre la naturaleza del género. Los sistemas de creencias con los que nos habíamos sentido cómodas durante nuestros dieciocho —o más— años de vida se ponían en cuestión. Pero también se nos decía que debíamos aceptar que aquel espíritu contestatario y desafiante tenía que desarrollarse en un ambiente plácido, en el que los ríos de nuestro ser permanecieran en calma, en el que nadie debía provocar olas.

Es significativo que el entorno académico empezara a preocuparse más por las cuestiones de seguridad a medida que las clases se volvían más diversas. Esto sucedió sobre todo cuando empezaron a entrar más estudiantes no blancos en instituciones y en aulas que antes eran en su mayoría blancas. Y la diferencia racial no era el único factor que podía crear situaciones tensas en potencia. Muchos de estos estudiantes no blancos que iban a la universidad por primera vez procedían de entornos desfavorecidos y de clase trabajadora, por lo que las diferencias de clase social, tal vez incluso más que las de raza, separaban a los alumnos entre sí. En estas aulas con gran diversidad de raza y clase, los estudiantes se encontraban con experiencias y puntos de vista diferentes a los

suyos. Al principio, en algunas de estas lecciones, era frecuente que los estudiantes se sintieran reticentes a expresar su opinión por miedo a ofender o molestar a sus compañeros. En otras, en cambio, podían sobrepasarse en sus esfuerzos por disentir de los demás y desafiarlos.

Presencié, una y otra vez, cómo la comunicación en estos entornos fallaba y se rompía cuando las personas que hablaban se daban cuenta no solo de las evidentes diferencias de perspectiva que tenían con otros compañeros, sino también de que intentar entablar un diálogo a través de estas diferencias provocaba emociones intensas, entre ellas la ira y la tristeza. Era más fácil, para estudiantes y profesores, lidiar con las lágrimas y el sufrimiento que con expresiones de desacuerdo que provocaban sentimientos de rabia, velados o mostrados abiertamente. Sin embargo, la presión para mantener una atmósfera no combativa, en la que todos se sientan seguros, puede llevarnos a silenciar la discusión o a erradicar por completo la posibilidad de un intercambio dialéctico.

Como pensadora disidente y militante feminista al mismo tiempo, muchas veces me doy cuenta de que ciertos estudiantes que se niegan a escuchar formas de pensamiento contrarias al pensamiento sexista convencional me desafían constantemente. Estos estudiantes suelen intentar provocar conflictos en el aula que resultan destructivos para la enseñanza y que imposibilitan la formación de una comunidad de aprendizaje. Gestionar este tipo de confrontación negativa me sirve de catalizador para pensar en nuevas maneras de enfrentarme a la cuestión de la seguridad en el aula. En vez de centrarnos en los supuestos más comunes —que nos sentimos seguros cuando todos estamos de acuerdo y cuando todas las personas disponen del mismo tiempo para hablar—, creo que deberíamos pensar en la seguridad en términos de saber cómo abordar situaciones de riesgo, ya que este enfoque nos permitirá sentirnos seguros también en situaciones en las que se produzcan desacuerdos o incluso conflictos.

Al explicar estas ideas a profesores en talleres pedagógicos o a estudiantes en el aula, siempre empiezo hablando sobre cómo imaginamos una relación amorosa. Nadie, con independencia de su orientación o sus prácticas sexuales, piensa que sea posible tener

una relación íntima con otra persona de modo que se mantenga siempre en perfecta armonía. De hecho, la mayoría asumimos que, una vez se termina el período inicial de «luna de miel», empiezan a surgir las diferencias y los conflictos.

Pero también asumimos con certeza que estaremos «seguros» durante esos momentos; que, aunque alcemos la voz y expresemos emociones intensas, no habrá ni debería haber abusos ni motivos para que nos sintamos inseguros y que la mutua voluntad de conectar y comunicar prevalecerá. Es cierto que la mayoría de personas muestra una mayor disposición hacia la confianza en las relaciones personales que en el ámbito de una clase. Pero, aun así, tenemos que cultivar la confianza en el aula si queremos que haya un intercambio dialéctico y que el desacuerdo traiga algo bueno. Explicar a los estudiantes, al principio del curso, la importancia que tiene la confianza y las formas en las que la vinculamos a la responsabilidad, es algo muy útil. Confiar implica creer en la capacidad de uno mismo y de los demás para cuidar del otro, para preocuparse por su bienestar. Confiar, preocuparnos por los demás, supone entonces pensar con precaución lo que vamos a decir y cómo lo decimos, y tener en cuenta el efecto que las palabras pueden producir en nuestros interlocutores. Nadie que de verdad apoye la libertad de expresión defiende la censura, por lo que es fundamental ser conscientes, como profesores y estudiantes, de que lo que decimos puede ser abusivo verbalmente, de que puede perpetuar la dominación y engendrar odio.

Esta conciencia debería llevar a un reconocimiento profundo del privilegio que tenemos —en mi caso, como ciudadana estadounidense— de haber sido educados en una sociedad en la que la libertad de expresión y el derecho a la disidencia son valores democráticos fundamentales. Para mí, ha sido un motivo constante de preocupación comprobar que había estudiantes que temían ejercer su derecho a estar en desacuerdo o a involucrarse en un debate crítico. Y siempre me ha parecido especialmente descorazonador ver que estaban dispuestos a renunciar al ejercicio de estos privilegios porque les preocupaba lo que sus colegas pudieran pensar de ellos en el aula y fuera de ella. A veces, era evidente que lo que determinados estudiantes querían, más que aprender, era caer bien a sus compañeros. Estas actitudes banalizan

y socavan la educación democrática como práctica de la libertad. He recordado muchas veces a los estudiantes que hay numerosos lugares en el mundo donde las personas temen que las encarcelen o que su vida corra peligro si hablan con libertad. Por fortuna, la mayoría de nosotros, docentes y estudiantes, no nos enfrentamos a consecuencias graves que pongan en peligro nuestras vidas si hablamos y participamos en intercambios críticos de puntos de vista. Debido a ello, es fundamental impedir que falsas nociones de seguridad interfieran en la creación de una comunidad en el aula que permita a los estudiantes aprender a tener diálogos constructivos e incluso discusiones sobre asuntos en los que existen profundos desacuerdos. Por desgracia, suelen ser los profesores, y no los estudiantes, quienes abogan por mantener las clases «seguras», por el sencillo motivo de que es más fácil pedir a los alumnos que cultiven una atmósfera de perfecta armonía que enseñarles a participar en un diálogo crítico y trascendente.

Cuando enseñamos a los estudiantes que es seguro aprender a lidiar con los conflictos, con las diferencias de pensamiento y opinión, estamos preparando sus mentes para una apertura radical. Les enseñamos que es posible aprender en entornos educativos marcados por la diversidad. A largo plazo, enseñar a los estudiantes a valorar la discrepancia y los intercambios críticos de opinión los prepara para enfrentarse con el mundo real. En el aula y fuera de ella, tendrán que vérselas con numerosas situaciones en las que el aprendizaje se producirá en circunstancias que pueden estar o no bajo su control y que pueden ser o no cómodas o armoniosas. La verdadera seguridad reside en saber distinguir si te hallas en una situación peligrosa, pero en la cual no hay ninguna amenaza, y en ser capaz de reconocer cuándo una situación —incluso en el aula— es insegura y cómo responder a ella de forma adecuada. Nos ponemos por voluntad propia en situaciones peligrosas todos los días. Conducir un coche por una autovía es peligroso. Pero también sabemos que, si respetamos las normas y cooperamos con los otros conductores, todos tendremos más posibilidades de llegar a nuestro destino de forma segura. Esto mismo puede aplicarse al contexto educativo en el aula.

Enseñanza 16

Revolución feminista

En las universidades, el desafío feminista al pensamiento y a los sesgos sexistas ha engendrado una de las revoluciones culturales no violentas más increíbles de la historia de Estados Unidos. Antes del movimiento de liberación feminista contemporáneo, nuestra cultura educativa estaba dominada por ciertas nociones pedagógicas que se basaban en las suposiciones sexistas de que las mujeres no éramos tan capaces de aprender como los hombres y de que no habíamos contribuido al conocimiento. Estas ideas dominaban toda la cultura educativa, desde la educación primaria hasta la universitaria. La educación se usaba como una herramienta para reforzar el sistema político del patriarcado. Como consecuencia de ello, se ha difundido en nuestra cultura pedagógica institucional un alto grado de pensamiento corrupto que se presenta como si se tratara de una verdad indiscutible. Los efectos que las ideas y los sesgos sexistas han tenido en las formas de conocimiento han creado ciertas distorsiones y han apoyado de manera sistemática la desinformación y las falsas suposiciones; por lo tanto, han arrebatado al aprendizaje la integridad que debería ser siempre fundamental en la adquisición de conocimientos. El uso de la educación como una forma de reforzar el pensamiento patriarcal ha socavado la democracia, pues de este modo se ha puesto la educación al servicio de los intereses de un grupo social privilegiado.

Mucho antes de que existieran los movimientos organizados contemporáneos que apoyan la igualdad de derechos de las mujeres, había mujeres y hombres que, individualmente, cuestionaban y desafiaban el sexismo en relación con lo que se enseñaba y con cómo se educaba. Las mujeres que se saltaban las barreras del sexismo eran faros en las tinieblas. Su mera presencia bastaba para que cada hombre y cada mujer que presenciaba sus avances se diera cuenta de que la igualdad de género era posible, de que gran parte

de lo que hasta entonces se había considerado natural no era, en realidad, más que un constructo social. Este fue el caso, sobre todo, de las mujeres que se abrieron camino en la universidad. La singularidad de sus circunstancias llamaba la atención sobre su trabajo como iguales junto a los hombres y sobre su éxito. Su propia presencia era una acción que desafiaba y, en algunos casos excepcionales, alteraba los supuestos machistas de que el sexismo era «natural» y que las mujeres eran inferiores a los hombres.

Cuando el movimiento feminista contemporáneo desafió con éxito las suposiciones patriarcales que hasta entonces habían marcado todos los ámbitos en las universidades, se produjo una profunda y necesaria revolución. La institucionalización de los programas de Estudios de las Mujeres estableció una base académica sólida para que las personas pudieran estudiar los sesgos sexistas en la producción de conocimientos y asimismo sentó los cimientos para una revisión crítica de los corpus de pensamiento anteriores. El movimiento feminista está sujeto a tantas y tan duras críticas que los relatos negativos sobre sus avances —casi siempre destacados por los fanáticos del patriarcado— tienden a eclipsar las contribuciones increíblemente positivas con las que el pensamiento y la práctica feministas de ayer y de hoy han redefinido la educación.

En el plano práctico, por ejemplo, la insistencia en la necesidad de alcanzar la equidad laboral para que más mujeres trabajaran en las instituciones cambió por completo el mundo académico. A pesar de que las estructuras patriarcales globales, subyacentes en las jerarquías académicas, se mantienen intactas, lo cierto es que gran parte de las formas con las que el sexismo determinaba el destino de las mujeres en la academia, como estudiantes y como profesoras, han cambiado. El activismo antisexista en el mundo académico —llevado a cabo tanto por mujeres como por hombres— no solo ha trabajado por la igualdad de acceso, recompensas y representación, sino que también ha alterado de forma fundamental las expectativas en el aula. La lucha para terminar con la presencia y el dominio del pensamiento patriarcal en la academia ha provocado cambios que, como mínimo, hacen que los estudiantes puedan escoger si quieren estudiar con docentes que educan en la práctica de la libertad y cuya perspectiva ya no está nublada por las ideas sexistas.

Un hecho significativo que demuestra de forma clara el gran impacto del pensamiento feminista en la educación superior son los cambios constructivos —aunque es cierto que relativos— en los temarios y en los estilos de enseñanza de quienes todavía secundan el pensamiento y los valores patriarcales. A medida que en Estados Unidos se respondía a la demanda de la igualdad de derechos de las mujeres, la mayor parte de las instituciones del país respondieron a su vez intentando apoyar la justicia de género. Las instituciones de educación superior mostraron una mayor disposición para desaprender sesgos sexistas y para revisar informaciones falsas. La revolución educativa que surgió a partir de la amplia crítica del sexismo, en conjunción con la resistencia global feminista al patriarcado en todos los frentes —interacción social, igualdad en el trabajo, uso del lenguaje, materiales educativos, etcétera—, representó, de hecho, una gran amenaza para el statu quo. La resistencia antifeminista organizada reaccionó entonces para contrarrestar el impacto positivo del feminismo en la academia. Expertos conservadores atacaron a docentes feministas, insinuando capciosamente que el feminismo estaba destruyendo el canon masculino blanco —cuando es evidente que ninguna institución de educación superior ha dejado de ofrecer cursos que lo apoyan—, mientras insistían también en que las feministas estaban implantando una dictadura de la corrección política. En los casos más extremos, se incrementaron las agresiones violentas a mujeres en la academia a medida que el desafío feminista al sexismo, dentro y fuera de las aulas, creaba un cambio generalizado en la educación.

Es innegable que la intensidad del contraataque antifeminista fue una respuesta calculada que tenía como objetivo desdibujar el poder transformador del pensamiento y la práctica feministas en la educación superior. Para esta corriente, fue especialmente amenazador que académicos varones —muchos de ellos blancos— se sumaran a las críticas al patriarcado y cambiaran su forma de pensar y la manera en la que enseñaban. El pensamiento feminista en el aula trajo a la vanguardia de la educación superior energías renovadas para la oposición y el intercambio dialéctico. Aunque la existencia de un «aula feminista» era rara —puesto que solo podía existir si todas las personas en ella estaban implicadas y comprometidas con el pensamiento feminista—, no hay duda de

que la teoría y la práctica feministas constituyeron una pedagogía de la promesa y de la posibilidad, lo que dotó al aula de una energía nueva y poderosa. Las perspectivas feministas en el aula certificaban la primacía del pensamiento crítico, de la conexión entre la educación y la justicia social.

A raíz de la reacción antifeminista y del declive del apoyo generalizado al movimiento, la mayor parte de las instituciones de educación superior tienden ahora a adoptar las perspectivas feministas, simplemente, como una forma más de conocimiento. La crítica de los cánones patriarcales y del dominio patriarcal, imperialista, supremacista blanco y capitalista en el pensamiento académico ha perdido impulso en los últimos tiempos, mientras que el pensamiento abiertamente antifeminista y las perspectivas patriarcales han resurgido. Los educadores que reconocen la importancia de terminar con los sesgos sexistas que distorsionan la educación reconocen también la importancia de mantener las perspectivas feministas. Las instituciones de enseñanza superior que no admitían alumnas ahora tienen un gran número de mujeres matriculadas. Las importantes universidades de la Ivy League, que en el pasado negaban el acceso a las mujeres, ahora tienen presidentas que apoyan activamente el pensamiento feminista.

Nadie sugiere que el sexismo haya sido erradicado de la educación superior. Pero no se pueden negar los increíbles cambios que las perspectivas feministas y el activismo antisexista han provocado en la educación. Los educadores tienen que mantenerse atentos y críticos para asegurarse de que los sesgos sexistas no vuelvan a convertirse en la norma. El pensamiento feminista restaura la integridad en la educación superior y garantiza que los sesgos sexistas no vuelvan a corromper el conocimiento ni los procesos de aprendizaje.

Enseñanza 17

Negra, mujer y académica

Aunque en Estados Unidos se han logrado significativos avances en el ámbito de los derechos civiles, sigue siendo una sociedad en la que la segregación racial es la norma. La desegregación de las escuelas fue un hito en el movimiento por la justicia racial. Pero más de cincuenta años después del Caso Brown contra el Consejo de Educación de Topeka —la histórica sentencia judicial de la Corte Suprema que declaró que las leyes estatales de segregación entre estudiantes iban contra la igualdad de oportunidades educativas—, las escuelas públicas estadounidenses están cada vez más segregadas por raza y clase social. Las encuestas revelan que un gran porcentaje de estadounidenses blancos sigue creyendo en la idea racista de que las personas negras somos inferiores académica e intelectualmente. La persistencia de los actos y las ideas racistas es el trasfondo social que mina los esfuerzos para terminar con la discriminación en todos los ámbitos de la educación. Cuando surgió el movimiento por los derechos civiles, había muchos estudiantes negros de distintas extracciones sociales que asistían a universidades predominantemente blancas, pero eso ya no sucede en la actualidad. El sistema educativo escolar público no proporciona una buena educación a la gran mayoría de estudiantes negros de clase trabajadora y entornos desfavorecidos, por lo que este grupo llega mal preparado a la educación secundaria y, con gran probabilidad, ni siquiera intente el acceso a la universidad.

El destino de los profesores negros es diferente al de los estudiantes negros. Muchos de nosotros damos clases en instituciones predominantemente blancas. A nuestras clases asisten casi siempre, de forma mayoritaria, estudiantes blancos. A primera vista, puede parecer que los profesores negros reciben el respeto y la consideración dispensados a cualquier docente, con independencia de su raza. Pero, si examinamos la cuestión en profundidad, vemos que los docentes negros —y otros docentes no blancos— deben

afrontar tensiones y conflictos distintos por completo de los de sus colegas blancos. Las profesoras negras también debemos enfrentarnos a diferentes problemas relacionados con el género. Aunque los estereotipos racistas, desde la esclavitud hasta la actualidad, han retratado a los hombres negros como bestiales e inferiores, nunca ha habido un período histórico en Estados Unidos en el que, si un hombre negro concreto sobresalía en los estudios académicos, no recibiera reconocimiento por parte de sus colegas blancos. El sistema patriarcal, en cambio, se ha asegurado siempre, incluso en la actualidad, de que las mujeres negras que destacan no reciban casi nunca el respeto y la consideración que sus colegas varones sí reciben.

Casi todo el mundo, probablemente, asume que las condiciones de trabajo a las que nos enfrentamos las profesoras negras no deben de ser muy diferentes de las que tienen sus colegas varones. Como vivimos en una sociedad que no reconoce del todo la realidad de la discriminación racial y que, al mismo tiempo, niega que la discriminación de género esté muy extendida, existe cierta tendencia a ignorar la gravedad de la influencia del sexismo racializado y cómo este configura e influye en la forma en que las mujeres negras somos percibidas en la vida cotidiana. Históricamente, uno de los estereotipos racistas y sexistas más frecuentes presentaba a las mujeres negras como figuras maternales, alegres, salvajes y con sobrepeso, siempre dispuestas a servir y cuidar a los demás. El retrato de la mammy, la «mamá negra», la mostraba como una persona supersticiosa, siempre dispuesta a contar anécdotas o historias folclóricas, y dotada de una sabiduría intuitiva y no reflexiva. Desde luego, no era vista como una persona inteligente o capaz de completar estudios académicos. Esta forma estereotipada de representar a las mujeres negras no solo siguió formando parte del pensamiento racista y sexista después del fin de la esclavitud, sino que todavía se hizo más fuerte a medida que muchas mujeres blancas, de distintas clases sociales, incorporaban en el hogar a mujeres negras para que se encargaran del trabajo doméstico.

Cuando no se representaba a las mujeres negras como mammies, se nos solía ver bajo el prisma de otro estereotipo racista y sexista, el de la buscona, la furcia. El contexto social en el que se dio crédito a

esta representación de las mujeres negras fue el deseo lujurioso, pornográfico y depredador de los hombres blancos hacia la carne de mujeres negras vulnerables. Para desviar la atención de los abusos sexuales depredadores a mujeres negras, los hombres blancos insistían en que estas eran bestias en celo, deseosas de abalanzarse sobre cualquier macho que estuviera a su alcance. La desvalorización sexual de la feminidad negra, que empezó con la esclavitud y se extiende hasta nuestros días, no hizo más que alentar las nociones racistas y sexistas de que las mujeres negras no somos capaces de pensar de forma racional. Si una mujer negra sobresalía de manera excepcional en el trabajo académico en los siglos XVIII y XIX —como, por ejemplo, la poeta Phillis Wheatley— era vista como una excepción, como una atracción de feria. Con este contexto histórico de fondo, las mujeres negras hemos tenido que luchar constantemente para obtener cualquier reconocimiento sobre el valor de nuestras mentes.

El único lugar en el que las mujeres negras no hemos tenido que demostrar si éramos capaces de alcanzar la excelencia en los estudios académicos ha sido en las comunidades segregadas negras. Allí se nos consideraba tan capaces de aprender como a nuestros compañeros negros, al margen de que tuviéramos la suficiente suerte como para recibir o no una educación. Con la aparición de las escuelas segregadas, las mujeres negras podían aspirar a trabajar como profesoras. Cuando la docencia se convirtió en una profesión predominantemente femenina, más mujeres negras escogieron cursar estudios académicos. Yo crecí durante los años de la segregación y acudí a escuelas en las que profesoras negras ponían el listón muy alto, tanto para sí mismas como para los alumnos. Se animaba a los estudiantes que brillaban en el ámbito académico, fueran chicos o chicas, a que se desarrollaran. No se asumía, en modo alguno, que estudiar y aprender comprometieran la identidad negra. De hecho, el compromiso de cada uno con los avances raciales se medía a través del esfuerzo académico. Esto ha cambiado en la actualidad. El racismo internalizado hace que muchas veces los estudiantes negros vean con desdén a los profesores, y en especial a las profesoras negras.

Cuando la segregación racial terminó, los profesores negros en entornos laborales predominantemente blancos nos encontramos a

menudo —y nos seguimos encontrando— con que éramos objeto de un escrutinio abusivo y, en ocasiones, incluso objeto de acoso por parte de los estudiantes y los colegas docentes. En el aula, muchas veces nos las vemos con alumnos que asumen que la «blanquitud» los coloca en una posición intelectual superior a la de la profesora y les da derecho a cuestionarla y desafiarla de formas irrespetuosas y provocadoras. Dado que la mayor parte de las personas blancas, incluidos los estudiantes, han sido educadas en el sexismo racializado, con la idea de que las mujeres negras son personas dedicadas al cuidado, subordinadas, mammies simbólicas, el hecho de reafirmar este inmerecido privilegio blanco en el aula, consciente o inconscientemente, es una de sus formas de restablecer la supremacía blanca.

Para comprender del todo esta dinámica, es pertinente reconocer la diferencia entre el supremacismo blanco y el racismo. El supremacismo blanco asume que las personas negras son intelectualmente inferiores o que no son iguales a sus homólogos blancos. Pero esto no significa por fuerza que las personas blancas que piensan así intenten dominar a los profesores negros desde una posición de discriminación racista. Muchos de mis colegas académicos blancos expresan su deseo de vivir y trabajar en entornos más diversos, de tener a personas negras como compañeras, aunque esto no significa que hayan desaprendido su forma de pensar supremacista blanca. La mayoría de los estudiantes blancos a los que he dado clases, a lo largo de más de treinta años de docencia, no mostraban abiertas tendencias discriminatorias, ni odio racial, ni un deseo de hacer daño a las personas negras o a las que eran diferentes de ellos. Más bien, las dificultades han surgido y siguen surgiendo a partir de creencias y suposiciones arraigadas de forma inconsciente en el supremacismo blanco —nociones como que las personas negras son inferiores académicamente, o que son racistas si critican la blanquitud y el privilegio blanco—, que llevan a muchos estudiantes blancos a cuestionar en todo momento la autoridad de un docente negro o a desautorizarlo. Una de mis hermanas, que trabaja en una escuela pública, nos contó que, una vez, cuando una profesora negra estaba caminando en dirección a dos estudiantes blancos que se estaban portando mal, uno de los chicos dijo: «Mejor paramos, que se acerca la profesora». Y su compañero contestó: «Bah, solo es una mujer negra». Este chico

blanco, que todavía estaba en la escuela primaria, ya había aprendido a desvalorizar a las mujeres negras. ¿Debemos pensar que, cuando entre en la universidad, aprenderá de repente a respetarnos?

Cuando empecé a dar clases, durante las evaluaciones de los estudiantes me di cuenta de que los demás me percibían como racista porque a menudo me refería a la identidad racial, y cualquier referencia a la identidad blanca que la conectara con el sistema supremacista blanco creaba incomodidad en el aula. Mis críticas a los sistemas de dominación corrían el riesgo de ser vistas como expresiones de ira personal. Las profesoras negras nos reunimos una y otra vez para debatir entre nosotras cómo estimular a los estudiantes, pero sobre todo a los estudiantes blancos que erróneamente creen por error que estamos enfadadas o somos irascibles. Muchas profesoras negras se quejan de que los estudiantes las ven como «brujas» que van a por ellos. De hecho, la idea para escribir este pequeño ensayo surgió cuando una joven colega me preguntó cómo podía corregir y estimular a estudiantes blancos sin ser víctima de los estereotipos raciales que conducen a la falta de respeto y a la cerrazón mental. Para ser exactos, me dijo: «Estoy cansada de que me vean como a una bruja negra enfadada y mala».

Muchos de nuestros estudiantes —con independencia de su raza— se han educado en una cultura patriarcal, supremacista blanca, capitalista e imperialista que ha hecho que internalicen ideas estereotipadas. Al ser conscientes de ello, las profesoras negras debemos entrar en el aula preparadas para desafiar estereotipos negativos cuando sea necesario. Una vez, al principio de mi carrera docente, en un curso sobre escritoras negras di una charla sobre la novela Ojos azules de Toni Morrison y empecé a hablar de la historia de las mujeres negras que trabajaban en el servicio doméstico en hogares blancos. Cuando dije que era frecuente que las sirvientas negras trabajaran con aparente buen humor cuando estaban frente a las familias blancas, pero que luego, cuando volvían a sus comunidades segregadas negras, estallaban de rabia por la forma en la que las explotaban, una estudiante blanca levantó la mano para mostrar su desacuerdo. La estudiante no paró de repetir que ellos consideraban a su sirvienta parte de la familia y

que la querían mucho, como si fuera uno de ellos. Le pregunté si alguna vez había hablado con ella sobre sus sentimientos, o sobre raza, o sobre el amor. Su respuesta fue que no. Entonces le sugerí que era poco probable que supiera lo que aquella persona sentía realmente. La estudiante se puso a llorar. Me acusó de ser racista y de ver racismo por todas partes. El tiempo que tuve que tomarme para aclarar mi postura desvió la atención del trabajo que estábamos haciendo en el aula. Lo que aprendí de aquella experiencia y de otras similares fue que es importante hablar sobre la cuestión de la perspectiva, de si el pensamiento está sesgado o es imparcial, para preparar a los estudiantes a escuchar puntos de vista que tal vez no hayan oído antes.

Debemos enseñar a los estudiantes, primero, a tener en cuenta que las perspectivas pueden variar, y esto dependerá de hasta qué grado hayamos sido educados para tener puntos ciegos en nuestro pensamiento en función de la raza, el género y la clase social. Igual que las profesoras negras que me comentaron las dificultades que se encontraban cuando ellas y su trabajo eran vistos bajo la lente de estereotipos racistas y sexistas, me parece que los estereotipos negativos que se proyectan en las mujeres negras suelen actuar como un obstáculo. Muchas veces, los estudiantes desinformados se comportan de una forma que hace que la profesora negra se ajuste a la idea que ellos tienen de quién es y cuál tendría que ser su identidad; por ejemplo, como sucedía en el caso de la profesora que no sabía de qué modo tratar a sus estudiantes sin ser vista como una «bruja negra». Las mujeres negras aparecen una y otra vez en los medios de masas como personas enfadadas, agresivas y malvadas. Todos estos rasgos son considerados una prueba de que son «brujas». Para las mujeres negras en una posición de autoridad supone un gran y continuo esfuerzo reafirmar su poder y, al mismo tiempo, refutar este tipo de proyecciones negativas que confirmarían los presupuestos del estereotipo de «bruja».

Aunque el pensamiento y la práctica feminista que se centran en señalar las conexiones entre el racismo y el sexismo son de gran ayuda para concienciar sobre las formas en las que la feminidad negra está desvalorizada en un cultura patriarcal capitalista, supremacista blanca e imperialista, las mujeres negras tenemos que trabajar continuamente para cuestionar y modificar las

percepciones negativas sobre nuestro ser y nuestro comportamiento. Como profesoras, luchamos para oponernos a los estudiantes y colegas que nos sitúan en un rol de «mamá negra cuidadora» porque se les ha enseñado inconscientemente que ese es el lugar de las mujeres negras. Cuando empecé a escribir y a enseñar sobre las conexiones entre el racismo y el sexismo, me decían muy a menudo que tenía mucha ira. Me negué a aceptar esta identidad proyectada. En lugar de eso, apremié a las personas que me escuchaban a que consideraran por qué siempre tenían la sensación de que los análisis de raza, género y clase social que cuestionaban las formas de pensamiento aceptadas procedían de la rabia y no de una toma de conciencia. Muchas veces, las personas que me acusaban de estar furiosa en realidad proyectaban la rabia que sentían ellas mismas cuando se las contradecía o se las desafiaba. Durante la campaña presidencial de Barack Obama, solía describirse a Michelle Obama como «una mujer negra enfadada, resentida con las personas blancas, que odia América y que incluso puede que sienta simpatía por el terrorismo». A pesar de que no había ningún hecho que documentara estas afirmaciones, fueron creíbles para el público porque encajaban con las erróneas representaciones negativas de la identidad femenina negra en la cultura popular. De igual modo, Condoleezza Rice, que había llegado a la política desde el mundo de la enseñanza académica, era presentada una y otra vez como una persona «única y diferente» debido a su inteligencia, como si fuera una alienígena sin semejantes.

Los esfuerzos del movimiento feminista, junto a la lucha por los derechos civiles, han producido consideraciones sobre la raza y el género que permiten que las mujeres negras construyamos nuestra personalidad e identidad de forma que contrarresten los estereotipos negativos. Sin embargo, esto no significa que, en las aulas en las que damos clases, las ideas y los comportamientos racistas y sexistas ya no influyan en cómo se nos considera. Aunque en la actualidad hay más mujeres negras con formación superior y accediendo a puestos de profesora que nunca en la historia de nuestro país, se nos sigue viendo como intrusas en el mundo académico. Las profesoras negras, sobre todo las que somos disidentes, nunca perteneceremos por completo a él hasta que los sesgos racistas y sexistas dejen de dominar nuestra conciencia cultural. Mientras no se produzca este cambio, cualquier profesora

negra que quiera enfrentarse a los estudiantes y colegas tendrá que encontrar formas constructivas de ser asertiva y que le permitan desarmar los intentos de desvalorizar nuestra presencia. Es algo que puede hacerse. Pero también significa que las profesoras negras que quieran tener un gran impacto positivo como docentes deben trabajar más duro que el resto de sus colegas para crear una comunidad de aprendizaje en el aula.

Enseñanza 18

Aprender a superar el odio

De niña, mi juego de cartas favorito era Authors (Autores). Cada carta tenía la foto de un escritor, y nunca pensé en el hecho de que todos fueran blancos. No todos eran hombres. Mi querida Emily Dickinson tenía su propia carta. Para mí, la importancia de cada escritor dependía de lo interesantes que me parecieran sus obras. Dickinson era mi preferida, y después de ella iban Emerson, Thoreau y Hawthorne. Debido a que crecí en el mundo segregado del sur de Estados Unidos, yendo a escuelas que las personas blancas llamaban «negras», no asociaba la raza con el aprendizaje. No sabía que existía un «canon» compuesto por los escritores de la cultura occidental que se consideraban «grandes». Todas las personas inteligentes en mi mundo —todos los profesores— eran negros. Ellos me enseñaron las obras de estos escritores cuyas palabras e ideas eran muy importantes en mi vida. De niña, cuando encontraba en el mundo de los libros una concepción alternativa de la personalidad y la identidad, no pensaba en raza y escritura.

Durante mi adolescencia, empecé a buscar a escritores negros. Por entonces, las escuelas ya se habían desegregado. A los niños negros nos llevaban en autobús a la otra punta de la ciudad, a un mundo de blanquitud que no nos quería, que nunca nos incluyó. Decidida a ser una escritora, quise leer libros escritos por autores negros. Los profesores blancos, sin intenciones racistas evidentes, me aseguraron que poquísimas personas negras habían escrito libros, y que lo que habían escrito no era lo bastante bueno para ser enseñado en las escuelas. Cuando se crece en el apartheid, se aprende a desarrollar un sano escepticismo en las relaciones con la cultura del dominador. Los niños negros aprendimos pronto a no «fiarnos» de las personas blancas y de su perspectiva del mundo. No les preocupaba nuestro bienestar ni nuestro intelecto. Tuve que buscar a escritores negros por mi cuenta, y los encontré: James Weldon Johnson, Langston Hughes, Georgia Douglas Johnson y

muchos más. Encontré un mundo de poesías escritas por personas negras que eran tan maravillosas, tan cautivadoras, como el trabajo de mi querida Emily Dickinson. Los únicos cánones que formé en mi mente estaban repletos de autores con los que sentía una conexión profunda e inspiradora, escritores cuyas obras me parecían muy buenas porque me ofrecían palabras, sabiduría y visiones lo bastante poderosas para transformarme y transformar mi mundo.

Por suerte, entré en la universidad a finales de la década de los sesenta. Acababa de empezar una profunda revolución en la educación, en la que los pensadores radicales y progresistas estaban comenzando a cuestionar hasta qué punto los sesgos racistas y sexistas modelaban los planes de estudios. Los profesores tenían que plantearse si sus elecciones sobre qué tenían que leer y estudiar los estudiantes eran o no políticamente neutras. En el mundo académico de los estudios de literatura, se estaba poniendo en duda el enfoque tradicional que se centraba en la escritura y el pensamiento de los hombres blancos «considerados» grandes. Los docentes empezaron a incluir a escritoras, y también a autores y autoras no blancos. En mi primer año en la universidad, los profesores todavía discutían y discrepaban de un modo abierto sobre si las escritoras blancas y las autoras y autores negros producían obras lo suficientemente «buenas» para formar parte de los programas de estudios. Pero, más allá de la perspectiva personal de cada profesor, los planes de estudios habían cambiado y, por entonces, parecía que ya no había vuelta atrás. El movimiento por los derechos civiles y el feminismo habían puesto en cuestión para siempre la hegemonía masculina blanca. A medida que los escritores y pensadores cuyas obras estudiábamos eran cada vez más diversos, se cuestionaban los sesgos de raza y género. Los estudiantes más concienciados aprendieron a mantenerse alejados de las clases de los profesores que se negaban a considerar las formas en que el racismo y el sexismo influían en su elección sobre qué leer y estudiar.

En muchas facultades de artes liberales, los profesores que defendían la cultura del dominador vieron cómo los alumnos abandonaban sus clases para estudiar con docentes que estaban dispuestos a ser más inclusivos. No importaba si los profesores comprometidos con la inclusión eran conservadores o radicales, lo

que importaba era que se oponían a la consolidación de las jerarquías racistas y sexistas en el aula. Los cambios curriculares exitosos que promovieron la inclusión y la diversidad amenazaron el statu quo y a los partidarios de las ideas patriarcales, capitalistas, supremacistas blancas e imperialistas. Entonces empezó el contraataque. Los medios de comunicación de masas se convirtieron en el espacio de propaganda para la divulgación de informaciones falsas, como que los escritores y pensadores blancos ya no se estudiaban, que los clásicos se estaban ignorando en todos los campos y que las «grandes» obras estaban perdiendo su lugar en favor de las obras de pensadores y escritores mediocres. Nada de esto era cierto. Sin embargo, se animó al gran público a ver la inclusión como una amenaza. Como este público tenía poco o ningún contacto con la forma en que se estructuraban los cursos, era un objetivo fácil para quienes pretendían atacar lo que se consideraba la tiranía de lo «políticamente correcto».

En realidad, centrarse en la diversidad había revitalizado el aprendizaje, al transformar la educación para que no reflejara y amparara los sesgos inherentes al pensamiento patriarcal, capitalista, supremacista blanco e imperialista. Había devuelto a la enseñanza y el aprendizaje la integridad de la que había carecido durante mucho tiempo. En numerosos casos, la inclusión de disciplinas nuevas y diferentes que se centraban en pensadores y escritores diversos proporcionó un vigorizador impulso a departamentos «tradicionales» que sufrían bajos índices de matriculación. La diversidad en el aula, tanto entre los cuerpos presentes en ella como en los temas que se estudiaban, creó a menudo un contexto constructivo para mejorar el diálogo y el compromiso.

A pesar de toda la desinformación que circuló en los medios de comunicación conservadores, en realidad las universidades no reemplazaron los cánones dominados por la hegemonía masculina blanca. No se obligó a ningún estudiante que quisiera seguir un itinerario académico que mantuviera los sesgos convencionales a cursar estudios que se centraran en aumentar la diversidad o en corregir dichos sesgos. Los Estudios de las Mujeres y los Estudios Feministas han desempeñado un papel fundamental en las críticas a la hegemonía masculina blanca. En consecuencia, los especialistas

conservadores usaron los medios de comunicación de masas para sugerir que las defensoras del feminismo estaban enseñando a los alumnos a rechazar el estudio de pensadores y escritores blancos. En toda mi carrera docente, que abarca más de treinta años, nunca he escuchado a una profesora de Estudios de las Mujeres sugerir a los alumnos que no estudien a escritores y pensadores blancos. Al contrario, las pensadoras feministas animan a sus estudiantes a cuestionar los sesgos, a pensar críticamente sobre la dominación masculina y las intersecciones de raza y clase. Esta, que es la verdadera cara del feminismo, no se ha mostrado jamás al público en los medios de comunicación de masas.

Estos medios simplifican los mensajes, y gran parte de las complejas cuestiones académicas relacionadas con la diversidad no aparecen nunca en ellos de manera precisa o completa. Incluso para los académicos progresistas es complicado encontrar o crear un lenguaje adecuado con el que discutir sobre estas cuestiones. Al hablar de literatura, por ejemplo, a muchas académicas feministas, como en mi caso, nos resulta difícil explicar a los estudiantes la importancia de que lean obras de autores que pueden ser racistas, machistas, homófobos o clasistas. Uno de mis escritores estadounidenses favoritos es un hombre blanco sureño, William Faulkner. Su obra perpetúa ideas sexistas y racistas, pero este defecto en su perspectiva no impide que contenga muchos otros rasgos que valgan la pena. Cuando me acerco al trabajo de cualquier escritor que haya creado obras literarias durante un momento histórico en el que ciertas ideas prejuiciosas gozaban de más aceptación, lo hago desde una perspectiva que incluye la conciencia de que pueden existir múltiples intenciones en su obra. Un autor puede escribir para transmitir la belleza específica de un paisaje y hacerlo con una brillantez asombrosa e inspiradora, pero, al mismo tiempo, puede expresar sesgos racistas o sexistas. Si la obra de ese escritor o escritora me llega al alma por cómo usa el lenguaje o describe el paisaje, mi mente escogerá centrarse en ese aspecto de su trabajo, que me está cautivando.

Mi novela favorita de Faulkner es Luz de agosto. Desde el título, evoca recuerdos de mi infancia sureña, de la forma en la que la naturaleza y la luz mutan cuando se acerca el cambio de estación, el paso del verano al otoño. Hay, por supuesto, muchos momentos

racistas y sexistas en esta novela; en ese sentido, Faulkner era un hombre de su tiempo. Pero, en su visión trascendental, también era un hombre cuya imaginación iba mucho más allá del pensamiento de su época. Esta habilidad nos recuerda que, cuando escritores de cualquier período histórico usan su obra como un medio para expresar la cultura del dominador, están haciendo una elección política. No hay ningún período histórico en el que no pueda encontrarse a un pensador o un escritor —sea hombre o mujer— que se haya atrevido a imaginar más allá de los límites de la cultura del dominador imperante en su época; ellos y ellas también estaban haciendo una elección política.

Por una parte, Faulkner se benefició mucho de la aceptación casi siempre acrítica de sus inmerecidos privilegios de raza, clase social y género. Pero, por otra parte, sintió una profunda conexión emocional con los criados negros, subordinados y explotados, que se encargaron de su bienestar, tanto durante su niñez como durante su vida adulta. Esta es siempre la paradoja inherente a cualquier sistema de dominación: que no hay un «absoluto» o un sistema cerrado. Debido a ello, a pesar de que la ideología del apartheid del sur de Estados Unidos impuso que las personas blancas y negras no pudieran mantener relaciones cercanas, en ocasiones sí surgieron conexiones emocionales. Se forjaron lazos de intimidad y afecto. Esta intimidad y estos sentimientos de respeto mutuo no destruyeron el sistema de dominación racista, pero, sin duda, la transgresión de aquellos límites contribuyó a crear un clima emocional que más adelante se convirtió en el potente contexto que llevó a algunas personas blancas del sur de Estados Unidos a involucrarse en la lucha por los derechos civiles.

En mi adolescencia, cuando leí por primera vez Luz de agosto, me conmovió profundamente el retrato que Faulkner hace de Lena, una pobre mujer blanca que se atreve a emprender un viaje lejos de casa. Me sabía de memoria algunos diálogos de Lena en la novela y los citaba cuando, más adelante, yo misma tuve que alejarme de lo que me era familiar, del Sur, de mi hogar. Apenas recuerdo momentos que contengan pensamientos racistas y sexistas en el libro. Y negarme a leer a Faulkner porque era racista y sexista hubiera sido una gran pérdida para la construcción de mi personalidad y de mi identidad. Es cierto que, cuando empecé a dar

clases de literatura estadounidense y hablaba de su obra, no ignoraba ni los sesgos ni las expresiones de odio racial que manifestaban algunos de sus personajes, pero tampoco los convertía en el centro de nuestra lectura crítica.

Tal vez ningún pensador y escritor sureño haya guiado mi formación intelectual de la misma manera que Wendell Berry, que es hombre y blanco, a pesar de que a veces su obra me parece bastante machista. Precisamente porque admiro su trabajo y porque he tenido la oportunidad de tratar con él, tanto en público como en privado, sus vínculos con el patriarcado me entristecen, ya que suponen una barrera para que nos podamos conocer de forma más profunda. Pero esto no cambia el hecho de que siga aprendiendo cuando leo y estudio su obra. Él también es un hombre de su tiempo en lo que concierne al género, pero se opone radicalmente a la mayoría de las formas de dominación que existen en nuestro país. Dado que el pensamiento sexista es su punto débil, si fuera más progresista en lo relacionado con el género toda su obra contra la dominación se vería beneficiada. Pero, incluso si su pensamiento sexista no cambia nunca, su trabajo seguirá siendo de gran importancia.

Es inevitable que nos sintamos decepcionados al comprobar que algunos de nuestros escritores y pensadores favoritos, cuya obra admiramos y de la que aprendemos tanto, siguen comprometidos con alguna forma de pensamiento dominadora. Y esta decepción siempre estará presente, como una sombra proyectada en nuestro aprecio y nuestro placer. Cuando formas parte de un grupo desprovisto de derechos, explotado u oprimido, sabes, en lo más íntimo de tu ser, que cualquier pensador o escritor que apoye la cultura del dominador, aunque lo haga con la inocencia de la ignorancia, está apoyando un mundo que te hiere. No es muy diferente de tener una relación con una persona que la mayor parte del tiempo es cariñosa, pero en ocasiones es abusiva. A largo plazo, una relación así se debilita. Las personas negras hemos escrito muy poco sobre el impacto que tiene en nuestras psiques la lectura de obras en las que los personajes negros están deshumanizados. Es cierto que mi lectura de Las aventuras de Huckleberry Finn nunca será tan placentera como la que hagan los lectores blancos. No me es posible admirar a Huck sinceramente porque no puedo dejar de

incluir a Jim en la perspectiva con la que me acerco a la obra. Y nunca puedo escuchar la expresión despectiva nigger Jim ('Jim el negro') sin llorar. Sin duda, de igual modo, debe de ser difícil para los lectores de cualquier raza o etnia que estén desaprendiendo el racismo ver a Huck como un héroe incontestable. Se trata, de hecho, de una cuestión política y de perspectiva.

En la universidad en la que ahora imparto clases, los docentes suelen escoger un libro que se leerá a lo largo del primer curso. El año en que empecé a trabajar aquí, me dieron una copia del libro que estaban leyendo, una novela de una escritora blanca que trataba sobre la minería del carbón y la lucha por crear sindicatos. Se asumía que leer esta novela ayudaría a los estudiantes a entender mejor el mundo político en la región de Appalachia. Era evidente que la autora se había esforzado en crear un nuevo rol para los personajes femeninos, caracterizándolos como feministas, radicales y valientes. Su retrato de los personajes negros, en cambio, seguía un discurso estereotipado y racista. Los personajes masculinos blancos expresaban odio racial a lo largo de toda la novela, y el hombre negro que defendía de forma más radical la creación del sindicato era brutalmente asesinado. Cuando sugerí a mis colegas que una ficción que los bombardeaba con sentimientos y caracterizaciones racistas tan intensamente negativas podría ser desalentadora para los estudiantes negros de Appalachia —en especial para quienes formaban parte de la primera generación de universitarios—, me respondieron con la habitual excusa de que el racismo que los personajes expresaban respondía solo «a cómo eran las cosas por entonces». Por supuesto, no dejé de hacer notar que el sexismo y la misoginia también se expresaban de modo abierto por aquel entonces, pero que la autora parecía haber pensado que era importante ofrecer una visión más progresista de las mujeres blancas. Y tiene que quedar claro, una vez más, que las obras de ficción, por su propia naturaleza, no tienen por qué ajustarse a los hechos o a la realidad y que, en general, no lo hacen. Los lectores deben ser críticos cuando los personajes expresan prejuicios intensos y odio hacia cualquier grupo.

Por supuesto, estoy más dispuesta a leer obras del pasado que incluyan ideas estereotipadas racistas, sexistas u homófobas si tienen un contexto amplio, en el que la visión expresada sea más

expansiva. Al leer literatura contemporánea, estoy menos dispuesta a tolerar obras que representen a algún grupo que sea discriminado de forma violenta. Durante mis años como estudiante de posgrado aprendí a pensar críticamente sobre raza, género y sexualidad. Y tomé plena consciencia de que casi siempre es muy doloroso identificarse con un grupo que aparece retratado de forma estereotipada y marcada por el odio, en especial en obras que refuerzan la hegemonía del patriarcado capitalista, supremacista blanco e imperialista. Por ejemplo, si doy clases sobre una obra de ficción que describe una violación brutal, soy consciente de que cualquier persona en el aula que haya sido víctima de una violación tendrá una experiencia de lectura diferente y de que debo proceder con cautela. Sin necesidad de referirme a nadie en concreto, puedo advertir a la clase de que la obra en la que vamos a trabajar puede contener elementos perturbadores o dolorosos. Si hoy diera clases sobre mi amado William Faulkner, dedicaría más tiempo que hace veinte años a debatir el contexto político en el que se enmarcaba su obra, no para desvalorizar su trabajo, sino para permitir que los estudiantes consideren, desde una perspectiva histórica, la sumisión del autor a la cultura del dominador y el uso que este hizo de la ficción tanto para perpetuar como para cuestionar esos valores.

Las cuestiones de diversidad, dentro y fuera del aula, que antes se abordaban abiertamente, se están viendo relegadas poco a poco a la esfera del silencio y la desinformación. Ahora que la oligarquía global se está convirtiendo en la norma política, aquí y en todas partes, es más necesario que nunca que la educación aborde la diversidad del mundo: los estudiantes tienen que aprender a partir de perspectivas imparciales, ya sean conservadoras o radicales. Más que nunca, los estudiantes y profesores tenemos que comprender plenamente las diferencias de nacionalidad, raza, sexo, clase social y sexualidad si queremos crear formas de pensamiento que refuercen la educación como práctica de la libertad.

Enseñanza 19

Respetar a los profesores

Entre los niños en edad escolar podemos apreciar una veneración hacia los profesores que enseguida desaparecerá. Cuando los niños pequeños salen de casa por primera vez y van a la escuela, aprenden que deben confiar en que los profesores cuidarán de ellos, igual que confían en sus progenitores. Quienes los animan a desarrollar esta confianza son precisamente los padres, pues creen que sus hijos pueden fiarse de las buenas intenciones de los docentes porque ellos también lo hacen. Si no fuera así, no confiarían en que los profesores pudieran cuidar de sus hijos de un modo adecuado. Pero lo cierto es que, más allá del valor de mostrar respeto y consideración hacia los profesores, cuando los estudiantes llegan a la adolescencia tienden a considerar a los docentes figuras de autoridad negativas o enemigos explícitos. Es imposible que se pueda educar en un contexto en el que las relaciones sociales se estructuran a partir de un modelo de disciplina y castigo. Si las dinámicas de poder explícitamente jerárquicas hacen aceptable el dominio de los fuertes sobre los débiles, los estudiantes no respetarán a los profesores, y viceversa. Pueden mostrar deferencia, pero la esencia de este rasgo no es el respeto, sino la subordinación.

Al hablar con docentes, sobre todo de escuelas públicas, los he escuchado lamentarse de que la falta de respeto por los profesores empieza en el hogar. Muchos hablan de la actual cultura del narcisismo y de su efecto en los jóvenes. Hablan de cómo muchos adolescentes faltan el respeto a sus padres, que consienten y miman a sus hijos por miedo a perder su afecto. Por desgracia, también existen padres cuyos vínculos de apego con sus hijos son tan débiles que se sienten amenazados si estos muestran estima por un profesor. A estos padres les preocupa que un docente tenga una influencia excesiva, por lo que animan a sus hijos a faltarles el respeto. En algunos casos, las enseñanzas del docente pueden reforzar la autorrealización de los estudiantes, pero ese crecimiento

personal no se promueve en el hogar.

Al mismo tiempo, muchos estudiantes, sobre todo en la educación superior, perciben la educación como un producto. Piensan en los profesores como trabajadores de bajo rango en la «fábrica» del conocimiento, como prestadores de servicios, igual que las criadas y los conserjes a los que tal vez se les ha enseñado a tratar con desprecio y sin respeto. Ciertamente, en los campus donde los estudiantes pagan grandes sumas de dinero por la matrícula, hay una tendencia aún mayor a ver a los profesores como trabajadores con un estatus inferior al de los estudiantes, ya que estos se ven a sí mismos —a través de sus padres— como quienes pagan el salario de los docentes. La violencia contra los profesores, tanto en las escuelas públicas como en las universidades, es muchas veces una muestra de los esfuerzos de los estudiantes por subordinar a los docentes. El miedo a la violencia ha hecho que muchos profesores prefieran mantener las distancias con los estudiantes. Creen que mantener una distancia emocional con ellos les ayudará a evitar que surjan conflictos. Sin embargo, si no existe una proximidad genuina entre docentes y estudiantes, el proceso de aprendizaje se ve afectado.

En la escuela secundaria, puede ser que algunos estudiantes aprecien a un profesor, que lo vean como una influencia importante, pero que, aun así, sigan faltándole el respeto. Al igual que sus compañeros de los institutos, los estudiantes universitarios también pueden sentir aprecio por ciertos profesores y mostrarles deferencia, pero esta puede ser fingida, expresada tan solo con la intención de agradar. Por regla general, los profesores que tienen en alta estima a algún estudiante lo revelan antes de que el estudiante pueda corresponderlos. Se trata de un reflejo del desequilibrio en la relación de poder. Los estudiantes temen ser rechazados; los profesores también, pero nuestra autoestima suele correr menos peligro.

Cada vez que un profesor, en cualquiera de los niveles educativos, desde la escuela pública hasta la educación superior, traba amistad con un estudiante, existe el riesgo de que el estudiante vea este acercamiento amistoso como un gesto que reemplaza la relación jerárquica, constructiva o positiva, que siempre otorga al profesor

una mayor autoridad. Durante mis primeros años de enseñanza como profesora asistente en la Universidad de Yale, me pareció conveniente advertir a los estudiantes, al empezar la primera clase, que con toda probabilidad les cogería mucho afecto, pero que, si no trabajaban duro ni hacían las tareas que pedía, la evaluación reflejaría la calidad de su trabajo. Decidí expresar esto con sinceridad porque antes, al principio de mi carrera docente, un estudiante por el que sentía un gran cariño no trabajó bien durante el curso y se quedó muy afectado cuando las notas reflejaron el pobre desempeño de su participación en las clases. Se presentó en mi despacho durante las horas de visita y afirmó repetidas veces: «Creí que te caía bien». Le dije que todavía me caía bien, pero también le expliqué que no le habría hecho ningún favor si lo hubiera recompensado con una nota que no merecía.

La suposición de que el afecto quiebra la naturaleza desigual de la relación entre los docentes y los alumnos es una de las razones por la que es complicado para los estudiantes en nuestra sociedad admirar a los profesores. En cualquier sociedad gobernada por las políticas del patriarcado capitalista, supremacista blanco e imperialista, la mayoría de las relaciones basadas en una jerarquía se estructurará usando un modelo de dominación. Riane Eisler, que explica este modelo en su libro The Power of Partnership (El poder de la colaboración), afirma: «En el modelo de la dominación, alguien tiene que situarse en la parte superior y alguien tiene que estar debajo. Los que están arriba controlan a los de debajo. La gente aprende, desde su más tierna infancia, a obedecer las órdenes sin cuestionarlas». Como muchos estudiantes piensan así, a menudo son obedientes y muestran una gran deferencia, pero sin sentir una estima genuina.

En el momento en que los profesores, en todos los ámbitos, reciban el respeto que merecen, se producirá una gran transformación de la educación en nuestra cultura. Cuando los profesores somos honrados, admirados y respetados de verdad, nuestra habilidad para enseñar mejora, igual que lo hace la capacidad de aprendizaje de nuestros alumnos. Esto no se comprende bien en las sociedades occidentales, donde se confunde el respeto con la subordinación. Para respetar de forma considerada a un profesor, no es necesario que haya subordinación. En una sociedad democrática en la que se

pone tanto énfasis en la igualdad, existe una tendencia a olvidarse de que la desigualdad no implica necesariamente que se esté produciendo dominación. Al principio del movimiento feminista, una de las grandes preocupaciones de muchas profesoras feministas era esforzarse por no ser dominadoras, no deshumanizar a los estudiantes ni ejercer sobre ellos un poder injusto. Así que intentaban comportarse como si profesores y estudiantes fueran iguales. La negación de la realidad de la jerarquía hizo difícil que los estudiantes respetaran plenamente a sus profesoras y que aprendieran. Hizo del aula una comunidad carente de integridad.

No todos somos iguales en el aula. Los profesores tienen más poder que los estudiantes. Y, en la cultura del dominador, es fácil que los profesores abusen de ese poder. A menudo, los estudiantes que han crecido bajo un pensamiento dominador se sienten incómodos cuando los profesores rechazan este paradigma e intentan crear cierta reciprocidad en clase. En un contexto de reciprocidad, puede surgir un sentimiento de camaradería entre el profesor y el estudiante. Puede haber afecto y amistad, al mismo tiempo que se mantiene el debido respeto al rol del docente. Riane Eisler sugiere que «el modelo de camaradería defiende relaciones de respeto y afecto recíprocos» y que, más importante aún, en este tipo de relaciones «el poder se ejerce de formas que empoderan, en vez de desempoderar, a los demás». Para alcanzar un mayor sentido de reciprocidad en el aula, los profesores tenemos que atrevernos a enseñar a los alumnos la importancia que tienen la consideración y el respeto mutuos. Debemos estar dispuestos a aceptar que la jerarquía, nuestro estatus diferente, es una realidad, y al mismo tiempo demostrar que esa diferencia de estatus no conduce a la dominación ni al abuso de poder. Cuando nuestra sociedad valore realmente la educación, incorporará rituales de respeto que enseñarán a todas las personas, sobre todo a los estudiantes, que deben reconocer y respetar a los profesores. Los profesores que reciben el respeto y la consideración de sus estudiantes saben hasta qué punto esta afirmación nos empodera y cómo aumenta nuestra satisfacción al enseñar.

Enseñanza 20

Docentes contra la docencia

Debido a que creo que la educación es importante para autorrealizarse y para el desarrollo personal, siempre dedico tiempo a animar a las personas que nunca han ido a la universidad, o que la abandonaron, a que vuelvan a estudiar. Una de las causas más comunes que muchas personas citan para explicar por qué no pudieron completar sus estudios es que las clases a las que asistían eran «muy aburridas». Cuando pido a alguien que me explique por qué considera que una clase es aburrida, por regla general se le echa la culpa al profesor. Las personas no se dan cuenta de que la clase y lo que sucede en ella surge a partir de una interacción entre el profesor y los estudiantes. Se considera que la clase «pertenece» al profesor, y que él o ella es el único factor que determina lo que allí acontece. Esta es la manera en que se ha enseñado a pensar a muchos estudiantes sobre la educación en el aula. Sin embargo, lo que sucede en una clase no está determinado solo por el docente, ni siquiera si se trata de uno muy aburrido.

Durante mis estudios universitarios y de posgrado, descubrí que la mayoría de profesores no eran demasiado interesantes. Muchos de ellos parecían aburridos porque carecían de entusiasmo alguno por los conocimientos que trataban de impartir. En retrospectiva, apenas recuerdo nada sobre esas clases, salvo el tedio. Me especialicé en Filología Inglesa, y muchas veces la lectura de los libros del programa de la asignatura me cautivaba incluso si las clases o los debates que teníamos en el aula no me parecían interesantes. Cuando los profesores proponen obras atractivas para leer y estudiar, estas pueden servir como base para el aprendizaje, sin importar lo interesantes que sean las clases en sí. Durante mis primeros años como docente, no quería resultar aburrida bajo ningún concepto, por lo que traté de idear estrategias de enseñanza que implicaran a todos los alumnos. En aquella época, al pensar críticamente sobre la enseñanza me centré en el aula como una

comunidad de aprendizaje que requiere la participación mutua del docente y los estudiantes. Hacer que los estudiantes supiesen que participaban en la creación y el mantenimiento de las dinámicas de clase me ayudó a mitigar el sentimiento inicial de que convertir el aula en un lugar interesante de aprendizaje era una responsabilidad tan solo mía.

Hoy en día, cuando un estudiante acude a mí para quejarse de lo aburrido que es un profesor, mi primera respuesta es preguntarle qué han hecho los alumnos para contribuir a las dinámicas de la clase. Es innegable que los profesores tienen más poder y, por tanto, mayor responsabilidad sobre lo que sucede en el aula, pero los alumnos también determinan las dinámicas de la clase. Incluso cuando un profesor es especialmente dictatorial y opta por dar clase de forma poco participativa, el hecho de que los estudiantes sean oyentes activos o pasivos determinará si la energía en el aula es positiva o negativa. En pocas palabras, a veces una clase ofrecida por un profesor aburrido o no comunicativo puede volverse interesante gracias al entusiasmo y el compromiso de los estudiantes.

El profesor Dennis Rader afirma en su libro Learning Redefined (Aprendizaje redefinido) que «enseñar es ocupar una posición de liderazgo». Sin embargo, muchos profesores tal vez no tengan capacidad de liderazgo, aunque amen la materia que han elegido estudiar. Sus deficiencias como profesores se ven acrecentadas si los estudiantes han sido educados en la conformidad. Rader explica: «A medida que redefinimos el aprendizaje, analizamos lo que alimenta a los estudiantes intelectual y emocionalmente. […] No deberíamos educar nunca en la conformidad inconsciente. Tampoco deberíamos enseñar de formas que estimulen el resentimiento y la resistencia». Así como la voluntad de aprendizaje de los estudiantes tiene que ser alentada y estimulada, los profesores tienen que aprender formas efectivas de enseñar. Una estudiante no tradicional me comentó una vez que había tenido una clase en la que el profesor hablaba tan rápido que la mayoría de los alumnos no habían podido seguir sus indicaciones, pero que nadie le había hecho una crítica constructiva. Los estudiantes se quejaron entre ellos, pero no compartieron con el profesor aquella información que le podría haber ayudado a convertirse en un mejor líder. Rader sugiere que

«cuando comprendemos la naturaleza del aprendizaje, podemos olvidar toda esa formación en metodologías y ayudar a los profesores a entender cómo crear y mantener condiciones propicias en el aula para que nazca el aprendizaje; porque el acto de aprender es algo que nace». Muchos profesores quieren trabajar con eficacia. Muy pocos docentes quieren ser aburridos.

Es mucho más sencillo ayudar a un profesor o profesora que está comprometido con el tema que enseña, aunque carezca de habilidades de comunicación, que intervenir en un aula donde la o el docente parece mostrarse completamente desinteresado y cuyo acercamiento deshumaniza a los estudiantes. Una mujer negra brillante, de mediana edad, que con más de cuarenta años decidió volver a la universidad y completar los dos años que le faltaban para graduarse, descubrió que el principal obstáculo al que tuvo que enfrentarse fue el esfuerzo para encontrar sentido a clases en las que los profesores se mostraban del todo desinteresados. Es bastante frecuente que profesores que son considerados muy aburridos o desinteresados impartan asignaturas obligatorias. En general, se trata de asignaturas que no pueden evitarse. En un contexto como este, lo normal es que los estudiantes no aprendan; tal vez sean capaces de vomitar los materiales obligatorios de la asignatura, pero los olvidan enseguida en cuanto dejan el aula. Por desgracia, estos profesores, que no se preocupan en absoluto de si en realidad enseñan o no a sus alumnos, no suelen darse cuenta de las maneras en que sus acciones desalientan y dañan a los estudiantes.

Aunque no es fácil para los estudiantes cuestionar y modificar estas circunstancias, hay maneras de tratar de mejorar la situación. La mejor intervención puede producirse cuando todos los estudiantes de la clase escriben una carta, que puede ir firmada o no, en la que explican su experiencia en el aula, indican lo que no está funcionando y comparten, de forma positiva, sus expectativas con relación al curso. Tal vez una o un docente que parece desinteresado por lo que hace haya llegado a esa situación como respuesta a estudiantes que también parecían desmotivados. Por supuesto, existen casos en los que los profesores están tan vinculados a la cultura del dominador que creen que los estudiantes no son dignos de consideración. En estas situaciones, la única

esperanza es que los alumnos puedan encontrar apoyo y afirmación en sus interacciones entre ellos. En cualquier entorno educativo, es fundamental que los profesores, como los estudiantes, reciban críticas constructivas. Si un profesor o una profesora no es consciente de que se está comportando de manera perjudicial o deshumanizadora, pero se le informa de ello, es bastante probable que cambie su forma de actuar. Es mejor evitar a los profesores que usan su posición de autoridad para perpetuar sistemas de dominación, ya sea racismo, sexismo, homofobia, elitismo de clase o favoritismo injusto. Aun así, es importante hacerles saber, bien en encuentros personales o a través de cartas anónimas, de qué forma sus acciones hieren y dañan a los estudiantes. De vez en cuando, hasta el profesor más concienciado puede fracasar involuntariamente en su intento de proporcionar a un estudiante la atención y el respeto necesarios. El alumno puede salir del encuentro sintiéndose desvalorizado. Pero, una vez más, los profesores no podemos trabajar para curar heridas si no sabemos cuándo y por qué un alumno se siente herido.

Cualquier estudiante que vaya a la universidad con una baja autoestima tendrá más posibilidades de ser herido. Los estudiantes de minorías que acuden a la universidad por primera vez quizá se sientan más vulnerables. Y ante profesores blancos que los traten de forma deshumanizadora, tal vez reaccionen abandonando el curso, o tal vez simplemente suspendan. Espero que, a medida que la educación y el aprendizaje se vayan redefiniendo, se creen cursos de formación para los profesores con el objetivo de ayudarlos a entender mejor los comportamientos que desvalorizan a los estudiantes y los que promueven el aprendizaje.

Enseñanza 21

Autoestima

Es una evidencia que la mayoría de estudiantes de posgrado van a intentar desarrollar una carrera como docentes. Y, a pesar de ello, apenas hay ningún interés por formarnos para ser profesores. Parece que se asuma que los profesores que se preparan para enseñar en escuelas primarias y secundarias sí necesitan formación, pero los que están estudiando para ejercer la docencia en la universidad no. En este contexto, es normal que la cuestión de la autoestima no se haya planteado nunca como algo por lo que los docentes tengamos que preocuparnos si queremos prepararnos para convertirnos en excelentes profesores. Siempre se ha aceptado la idea de que las personas inteligentes tienen una buena autoestima y que, por lo tanto, no necesitan trabajar para fortalecerla. Pero, en realidad, muchos niños «inteligentes» albergan profundos sentimientos de baja autoestima y aprenden que los logros académicos son la mejor forma de disimularla.

En términos generales, muchas personas piensan que la autoestima consiste en sentirse bien con uno mismo. El psicoterapeuta Nathaniel Branden ofrece una comprensión más amplia de este concepto y expone que una autoestima plenamente realizada «es la vivencia de que somos aptos para la vida y las exigencias que ella plantea». Desarrollando más la idea, afirma:

La autoestima es la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida. Es la confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; es el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos.

Dada esta definición, es evidente que el desarrollo de la autoestima debe empezar a una edad temprana y tiene que fortalecerse a medida que la persona crece y madura. De hecho, las escuelas públicas son un entorno educativo en el que se discuten cuestiones de autoestima, sobre todo en referencia a las necesidades de los niños pobres de grupos explotados, oprimidos o carentes de derechos. Para muchos de estos niños, la escuela se convierte en un ámbito donde, según Branden, pueden optar a una segunda oportunidad, «una oportunidad de adquirir un mejor sentido de sí mismos y una mejor visión de la vida de la que se les ofrece en sus hogares». Es obvio que, en la actualidad, con escuelas públicas que padecen escasez de recursos y que tienen demasiados alumnos por aula, suele aceptarse que la práctica docente es muy dificultosa. En entornos así, apenas queda espacio para la reparación de las autoestimas heridas. Como profesora universitaria, me encuentro con estudiantes que se sienten muy heridos en su autoestima. Estas heridas constituyen un serio obstáculo para el aprendizaje. Están presentes tanto en estudiantes con poco éxito académico —que pueden o no proceder de grupos explotados u oprimidos, e incluso de familias disfuncionales— como en estudiantes que tal vez tengan bastante confianza en su inteligencia, pero que también vienen de familias disfuncionales en las que son humillados y tratados sin respeto. En mis primeros libros sobre enseñanza, hablé de las formas en las que la educación que recibí en mis estudios de posgrado atacaba una autoestima ya de por sí frágil. Según mi experiencia, los profesores que disfrutaban avergonzando y humillando a ciertos estudiantes, escogidos como chivos expiatorios, eran la norma. Solían ser hombres y, la mayoría de las veces, blancos. Cuanto más «brillantes» eran según sus colegas, más se les permitía deshumanizar y violentar a los estudiantes con impunidad.

Suelo dar charlas en facultades de artes liberales pequeñas, exclusivas y predominantemente blancas, en las que los estudiantes no blancos manifiestan una intensa rabia por el racismo de la institución y las prácticas racistas de los profesores blancos. Esto siempre me llevó a preguntarme por qué las personas consideradas como las mejores y más brillantes de estos grupos recurren a la «blanquitud» para su educación y luego gastan grandes cantidades de energía quejándose sobre la omnipresencia de dicha blanquitud.

Sin embargo, a lo largo de los años, a medida que me reunía con muchos de estos estudiantes y escuchaba sus historias, comprendí que la parte central de sus quejas muchas veces no es solo el racismo, sino la forma en la que los profesores violentan sus espíritus mediante la falta de respeto y la humillación. Si has crecido en escuelas en las que eras «elegido», y en ocasiones eras aplaudido por tu inteligencia, es casi traumático entrar después en instituciones de enseñanza superior en las que tal vez seas tan solo ignorado. En estos lugares puede que sigas siendo el mejor y el más brillante, pero es posible que los profesores no muestren ningún interés en tus respuestas o tu rendimiento académico, sumiéndote en la invisibilidad. Esta práctica de deshumanización es mucho más maliciosa que un ataque directo. De hecho, cuando algunos profesores usaban la ridiculización y el sarcasmo para atacar mi autoestima, en general yo respondía con rabia: me protegía con ella, me refugiaba en ella. Mantener viva la rabia, sin embargo, muchas veces no fue más que un obstáculo que me impidió experimentar placer con el aprendizaje. Por fortuna, hubo algunas excepciones y a lo largo de mi carrera universitaria me encontré con ciertos profesores que me dieron la oportunidad de aprender a pensar críticamente y que me mostraron cómo alcanzar el discernimiento.

Uno de los principales problemas relacionados con la autoestima en el aula es que la gran mayoría de docentes carecen de este rasgo del carácter, que es crucial. Aunque casi todos los profesores son muy inteligentes aprendiendo de los libros, muchos de ellos proceden de familias disfuncionales y de entornos educativos en los que el pensamiento crítico no se valoraba e incluso se penalizaba, y en los que la humillación, los reproches y el abuso verbal eran la norma. Así pues, no es ninguna sorpresa que nuestras aulas suelan ser un lugar en el que los valores autoritarios están a la orden del día. El terapeuta John Bradshaw, al describir el contexto en el que surge un niño interior herido, concluye que las reglas familiares fundamentadas en la humillación niegan las cinco libertades: «el poder de percibir, de pensar e interpretar, de sentir, de desear y elegir, y de imaginar». Estas reglas están presentes en la pedagogía venenosa. Cuando los estudiantes me cuentan historias sobre cómo su humanidad se ve vulnerada por los profesores, y en especial por docentes tiránicos con los que tienen que seguir asignaturas obligatorias, les insto a que vean esta realidad inevitable como una

práctica para fortalecer su autoestima. Si la falta de autoestima de un estudiante es tan grave que estar en una clase de este tipo puede suponer un riego para su vida, se le tiene que orientar para que busque la ayuda adecuada y las alternativas necesarias. Espero que a medida que la pedagogía progresista se abra camino, surjan nuevas vías para que las personas que se están formando para ser profesores, ya sea de educación primaria, secundaria o superior, trabajen en su autoestima herida.

Mientras los profesores universitarios apenas hablan sobre la autoestima, quienes sí nos preocupamos por ella escuchamos a nuestros estudiantes hablar con su espíritu devastado cuando acuden a nosotros a puerta cerrada y, por desgracia, también cuando los visitamos en hospitales y enfermerías después de que hayan intentado acabar con su vergüenza mediante el suicidio. En esos momentos, podemos sentir la profundidad de la desesperada pérdida de su sentido de la identidad. La mayoría de las veces, los profesores niegan el enorme poder que ejercemos en relación con la autoestima de un estudiante. Es mucho más probable que los profesores que son conscientes de este poder lo usen para concienciar a los estudiantes sobre su potencial. El docente es quien primero debe reconocer el tesoro que oculta cada estudiante con la autoestima herida. Trabajar para revelar este tesoro es un proceso mutuo que prepara el terreno para que un estudiante goce de una autoestima saludable.

He sido testigo del proceso de crecimiento psicológico de muchos estudiantes negros que han aprendido a descolonizar sus mentes y superar así los restos del adoctrinamiento racista que les impedía construir unos cimientos sobre los que desarrollar un sentido positivo de su identidad y su personalidad. En mis primeros años como profesora universitaria, también sufrí, en cierta forma, un lavado de cerebro y sentí que mi función principal era transmitir conocimientos, que no era mi trabajo convertirme en una terapeuta. Pero pronto comprendí que, si la falta de autoestima era una barrera para el aprendizaje de los estudiantes, tenía que ayudarlos a trabajar para superarla, de forma que la información y el conocimiento que esperaba compartir pudiera llegarles de forma constructiva.

Empecé a aceptar la necesidad de ayudar a mis estudiantes en su crecimiento psicológico desde el instante en que me di cuenta de que este trabajo enriquecía mi faceta como docente, no la menoscababa. Lo vi aún más claro cuando me encontré con estudiantes muy inteligentes que tenían un pobre rendimiento académico debido a su baja autoestima. Si quería enseñarles, tenía que abordar este problema. Es verdad que hay muchos estudiantes «inteligentes» que consiguen aprender el juego de almacenar información y vomitar datos cuando es necesario, lo cual hace que parezca que una autoestima saludable no es esencial en el proceso de aprendizaje. Los defectos de esta forma de proceder, sin embargo, son evidentes cuando se sigue la trayectoria de estos alumnos a lo largo de sus años de estudio y, luego, en sus carreras docentes. Son más proclives a ser autoritarios, autocráticos e infelices en el aula, y a tener comportamientos sádicos con los estudiantes, cuando no son directamente mezquinos.

Los profesores pueden promover la autoestima de los estudiantes si demuestran ser conscientes de su potencial y los valoran. Esto no significa que se tengan que repartir elogios de forma indiscriminada. Significa que hay que señalar las virtudes que el estudiante pueda tener y animarlo o animarla a trabajar con ellas con el fin de que desarrolle la confianza necesaria para tener una autoestima saludable. En mis clases enseño a los estudiantes cómo evaluar sus progresos para que no trabajen solo con la finalidad de complacerme u obtener buenas calificaciones. Están empoderados para trabajar de forma que puedan reconocer su responsabilidad respecto a las notas que obtienen. Este empoderamiento refuerza la autoestima saludable.

Espero que, en el futuro, todos los docentes reciban la formación necesaria para considerar la autoestima saludable como un componente crucial e imprescindible del proceso de aprendizaje, tanto para ellos mismos como para los alumnos. Cuando esta conciencia esté lo bastante extendida, todos tendremos la oportunidad de crecer psicológicamente de forma que la enseñanza y el aprendizaje sean un espacio en el que trabajar para que la superación de problemas, el respeto mutuo, el cuidado y la cooperación constituyan la base de una educación plena.

Enseñanza 22

El placer de la lectura

Aunque crecí en un hogar de clase trabajadora, donde éramos siete hijos en una familia patriarcal en la que nuestro padre trabajaba y nuestra madre se encargaba de las tareas domésticas, mis padres eran buenos lectores. Creían en el poder de los libros. Y, por supuesto, valoraban la educación como un medio de movilidad social. Desde muy pequeña se me animó a leer. A pesar de que mi madre, Rosa Bell, no llegó a terminar los estudios de secundaria, presumía de su pasión por la lectura y se esforzó mucho por compartirla conmigo. Contra los deseos de mi padre, estaba dispuesta a gastar dinero en libros para enseñarme el orgullo de tener una biblioteca en casa y la alegría de gozar de un regalo continuo: el de poder leer una y otra vez una misma obra. Yo no leía en silencio para mí misma. Llevaba mis libros por todo el vecindario y les leía a las personas mayores o a las que no podían salir de casa, para compartir mis tesoros con ellas.

Al igual que nuestra joven madre, nuestro padre, que era mayor, también valoraba la lectura. Él sí había terminado la educación secundaria y había obtenido una licencia para ser barbero. Pero, en lugar de ello, prefirió escoger otros empleos esporádicos, hasta que terminó trabajando durante más de treinta años en el servicio de limpieza de la oficina de correos. Nuestro padre era lector. La biblioteca de nuestra casa estaba repleta de libros escogidos por él: una elegante colección de enciclopedias, obras de autores negros, los clásicos de la literatura occidental blanca… Mi padre, Veodis, era un hombre concienciado sobre las cuestiones de raza. Pensaba que si las personas negras querían mejorar sus condiciones de vida tenían que luchar para obtener derechos civiles y para educarse a sí mismas. Como muchos de sus contemporáneos, estaba convencido de que aprender a leer y a pensar de forma crítica sobre el mundo en el que vivimos era más importante que una educación universitaria o que los títulos académicos.

Mirando hacia atrás, ahora comprendo la sabiduría que subyacía en la idea de mi padre de que era más importante saber cómo leer y pensar que recibir una educación formal, sobre todo teniendo en cuenta que, en la actualidad, las estadísticas dicen que «según estimaciones oficiales hay 40 millones de ciudadanos estadounidenses analfabetos». Lewis Lapham se hace eco de esta cifra en su polémico y agudo Gag Rule: On the Suppression of Dissent and the Stifling of Democracy (La ley de la mordaza: sobre la supresión de la disidencia y la asfixia de la democracia), en el que afirma:

Seis de cada diez adultos estadounidenses no leen nunca ningún libro, de cualquier tipo, y las noticias que llegan de los frentes educativos del país parecen informes de bajas de una guerra perdida. Los testimonios cuentan tristes historias sobre encuestas donde se demuestra que una cuarta parte de los adultos entrevistados ignoraba el hecho de que la Tierra gira alrededor del Sol y que la mayoría de estudiantes universitarios de primer año (el 68%) tenía dificultades para situar California en un mapa…

He vivido en primera persona la experiencia de dar clases a estudiantes que apenas tienen interés —si es que tienen alguno— en la lectura. Los profesores que dan clases de literatura se encuentran en cada curso con lectores reacios y hostiles. De hecho, la apatía de muchos estudiantes en relación con la lectura fue uno de los factores que me llevó a tomar la decisión de dejar la enseñanza a tiempo completo. Y, aunque a lo largo de mi carrera docente me he encontrado con estudiantes increíbles que estaban del todo comprometidos con el material que se les ponía delante, los no lectores empezaron a representar una presencia tóxica en el aula porque interrumpían el debate. Siempre me ha parecido sorprendente que los estudiantes que no habían leído el material obligatorio quisieran participar en los debates de la clase.

A diferencia de la mayoría de mis colegas, he podido encontrar un lugar para mi trabajo en la academia que me permite enseñar a un público formado por estudiantes, personal del centro y docentes que

leen, que tienen interés por el material que se les proporciona. En vez de dedicarme a dar clases a jornada completa, hago pequeños cursos intensivos. En estas sesiones, los lectores leen. Por supuesto, hay un gran debate sobre el papel que desempeña la tecnología, en especial con respecto a los ordenadores como sustitutos de los libros. Leer libros en un ordenador no será nunca lo mismo que hacerlo con un libro físico, en el que pasamos las páginas sin necesidad de electricidad o baterías; leemos pasajes en voz alta, a uno mismo o a otra persona; leemos en la cama, deteniéndonos en algunas páginas… Para muchas personas, el libro es vital para la práctica de la relectura constante, pero aún es más necesario para un aprendizaje genuino. Los libros nos invitan a imaginar.

Muchos profesores reconocen por su propia experiencia que las nuevas tecnologías —sobre todo los ordenadores— pueden ser medios óptimos para la adquisición de información, pero también pueden violentar los sentidos y embotar la imaginación si no se usan de la forma adecuada. Existen estudios donde se advierte de que los niños pequeños que tienen habilidades avanzadas en el uso de ordenadores son incapaces de usar la imaginación. Nadie que use el ordenador de forma exhaustiva y continua puede albergar duda alguna acerca de que el papel que desempeñamos ante el teclado es, muchas veces, pasivo. Cuando he comentado alguna vez con mis colegas que tengo dificultades con la ortografía, me miran como si hubiera perdido la cabeza y exclaman: «¿No tienes un corrector ortográfico en el ordenador?». Mi insistencia en que quiero mejorar mi vocabulario les parece una pérdida de tiempo. Lo cierto es que la lectura me ayuda a incorporar nuevas palabras a mi vida.

Después de más de treinta años dando cursos que requerían leer libros de forma intensiva, comencé a aceptar que mi padre tenía razón cuando decía que ser una lectora crítica era más importante que tener una educación formal o conseguir títulos académicos superiores. Gran parte de la población de Estados Unidos dejó de leer libros después de terminar la educación secundaria, y aún más al terminar sus títulos de grado. Hubo una época en la que comprar un libro —y no tomarlo prestado de una biblioteca pública— era, en general, señal de que se pertenecía a una clase social acomodada o de que se luchaba por ascender socialmente desde una clase inferior. Hoy en día, personas de todas las clases sociales compran

libros. Las librerías, con sus cafeterías y sus sillones cómodos, hacen que la palabra impresa —revistas, periódicos y libros— sean accesibles a todos. Y, sin embargo, este mundo con abundancia de material de lectura no ha creado una cultura en la que leer libros se considere algo «atractivo». Ha hecho posible que más gente pueda tener libros, e incluso deshacerse de ellos. Durante mi infancia, en la década de los cincuenta, puedo afirmar con sinceridad que nunca vi a nadie tirar libros a la basura. En las raras ocasiones en las que se encontraba un libro de ese modo, se recogía. En esta época de excesos materiales en Estados Unidos, las personas tiran libros a la basura, o los abandonan en la calle, al estilo neoyorquino. En la cultura consumista actual, los libros son una mercancía tan desechable como el papel higiénico. Una cultura que no valora los libros como herramienta no valorará la lectura.

Aunque no cabe duda de que el hecho de que la presentadora Oprah Winfrey usara su poder mediático para promover libros y fomentar la lectura fue algo importante y positivo, lo cierto es que muchos de los títulos que han aparecido en su programa suelen ser los que la gente desecha antes quitándoselos de encima. El libro ha pasado a ser visto como una simple mercancía, un objeto de exhibición o una compra impulsiva, y por ello se leen pocos libros. A menudo, mi reseña sobre un libro consiste tan solo en la frase: «El más comprado, el menos leído». No sé de ningún estudio que haya investigado qué lleva a los consumidores a comprar libros y no leerlos. Hay personas que compran un libro, pero nunca se preocupan de buscar tiempo para abrirlo. Al final, se cansan de ver por ahí ese libro que han comprado y que nunca han abierto ni leído y se deshacen de él.

La mayoría de los lectores de libros, sobre todo los docentes y los bibliotecarios, no prevén que llegue un momento en el que los libros dejen de ser importantes, en el que la alfabetización no se considere un derecho y una necesidad para una ciudadanía responsable. Y, sin embargo, en Estados Unidos las librerías están cerrando por falta de recursos financieros. No hay librerías en todas las ciudades y pueblos. La depresión económica está cambiando el destino del libro. Librerías y libreros cierran porque no consiguen vender lo suficiente para ser viables económicamente en un contexto de alquileres caros y precios inmobiliarios exorbitantes.

Cuando el movimiento feminista contemporáneo estaba en su apogeo, por todo el país se abrían pequeñas librerías de mujeres. Hoy en día, la gran mayoría de ellas han cerrado.

Las librerías independientes son uno de los pocos lugares que ofrecen al público acceso a material disidente. Libros que muchas veces no se encuentran en las librerías de las grandes cadenas porque no tienen una gran demanda, sí encuentran su lugar y sus lectores en las pequeñas librerías independientes. A medida que estas librerías cierran sus puertas, los bibliotecarios encargados de seleccionar los títulos y los propietarios de librerías de grandes cadenas lo tienen más fácil para prohibir ciertos libros, sencillamente no dándoles espacio en las estanterías. No es necesario anunciar que ciertos títulos no estarán disponibles, ya que el pedido y la compra de libros es un proceso que tiene lugar entre bastidores. De hecho, es posible que, debido a la creciente brecha entre las personas económicamente privilegiadas y las que no lo son, llegue un momento en el que solo las personas con recursos posean libros. Ante esta posibilidad, es fundamental que los ciudadanos luchen por la conservación de las bibliotecas públicas, que son el espacio institucional donde se valora más la educación democrática basada en la alfabetización.

En los últimos tiempos se está produciendo un gran debate sobre los cambios demográficos en Estados Unidos, y se suele destacar el dato de que los ciudadanos de piel blanca se convertirán en una minoría. Sin embargo, este hecho no ha llevado a un mayor esfuerzo para hacer posible la alfabetización de los ciudadanos recién nacidos no blancos, criados en hogares en los que a veces puede que ni siquiera se hable inglés. Sin alfabetización, estos nuevos ciudadanos están condenados a salarios esclavistas, favoreciendo a una clase privilegiada de esclavizadores que prefieren trabajadores sordos y mudos. Estudios recientes sobre la alfabetización revelan que los hombres negros se están convirtiendo rápidamente en uno de los grupos más analfabetos de la sociedad. Numerosos hombres negros encarcelados pasan gran parte de sus vidas adultas en prisión. En el pasado, la cárcel fue un lugar donde muchos hombres negros descubrieron los libros y leyeron por primera vez en su vida. Pero las fuerzas conservadoras del país quieren negar a los prisioneros el acceso a los libros, con el argumento de que leer es un lujo, no un

derecho. La privación del derecho a la lectura se considera un castigo merecido. El hecho de que alguien en Estados Unidos quiera negar el acceso a la alfabetización amenaza el futuro de la democracia.

Siempre que el público me pide que cuente mi trayectoria —desde un entorno negro y de clase trabajadora, en una pequeña ciudad segregada, hasta convertirme en una intelectual reconocida—, destaco la importancia de la lectura y de las bibliotecas públicas. La lectura permite a cualquier ciudadano de nuestro país y del mundo asumir una responsabilidad cívica. No podemos gestionar bien nuestro entorno, cuidar de nosotros y del mundo, sin la capacidad de leer. Los docentes de todos los ámbitos educativos son las personas que tienen una mayor responsabilidad ética y política en la promoción del poder de la lectura. Porque, a diferencia de los demás ciudadanos, promover la lectura forma parte de nuestro trabajo. Y, sin alfabetización, no hay aprendizaje a través de los libros. Los estudiantes que carecen de habilidades básicas de lectura no podrán usar su pleno potencial para aprender. Pero a los alumnos que sí son lectores con habilidades óptimas tampoco les favorece demasiado acostumbrarse a restarle valor a la lectura. Cada vez hay más estudiantes que perciben el aprendizaje como un simple medio para alcanzar el éxito económico; si no ven una conexión directa e inmediata entre la lectura y sus objetivos profesionales, el poder y el placer de la lectura les pueden parecer del todo irrelevantes.

Mi padre, en la actualidad, ya en su vejez, con casi noventa años, sigue siendo un buen lector. Ahora tiene que usar una enorme lupa para ver las palabras en la página. Leer se ha convertido para él en una actividad lenta y difícil, pero sigue siendo una forma de conocer el mundo que resulta esencial en el proceso de vivir, pensar y soñar. Y, por encima de todo, la lectura lo mantiene en contacto con un mundo que existe más allá de sí mismo. Le ofrece una posibilidad de conexión. Este es el regalo que la lectura me hizo cuando era una niña nacida y criada en un entorno de clase trabajadora y en el ámbito de una pequeña ciudad donde los límites eran bastantes rígidos. Como dice la pegatina para coches, «Un libro es un regalo para siempre». La lectura me empoderó para viajar a numerosos lugares con la mente y la imaginación. La lectura amplió

mi conciencia. Al sentar las bases de la pasión por las palabras y las ideas, la lectura hizo posible lo imposible.

Enseñanza 23

Vida intelectual

Desde muy pequeña, cuando crecía en el entorno de nuestra cultura sureña negra y segregada, supe que quería ser escritora. También sabía que lo que no quería ser era profesora. La docencia, como profesión, no me interesaba, porque parecía requerir habilidades que yo no tenía. Exigía saber comunicarse bien en público, estar dispuesta a satisfacer las necesidades de los demás, ser capaz de situarse frente a un grupo de personas jóvenes y hablar, saber impartir disciplina y castigar, y estar dispuesta a juzgar a los demás. Los profesores que conocía enseñaban en la escuela pública, en primaria y secundaria. No conocía a ningún docente universitario. Nunca había estado en un campus. Sinceramente, a pesar de que era una buena estudiante, y que figuraba en el cuadro de honor y todo eso, mientras estaba en el instituto no pensaba demasiado en la posibilidad de ir a la universidad. Y descubrí que no había pensado mucho en ello porque otras personas —mis padres, mis profesores, los consejeros académicos…— estaban dispuestas a tomar las decisiones en mi lugar. En el entorno patriarcal y autoritario de nuestro hogar, nuestra iglesia y nuestra escuela, en la década de los cincuenta, nadie quería saber qué era lo que deseaba yo. Era algo que se daba por hecho: las niñas inteligentes estaban destinadas a crecer y a convertirse en profesoras. Y las niñas inteligentes negras que procedían de entornos pobres y de clase trabajadora tenían dos opciones: limpiar las casas de otras personas o enseñar en una escuela. Todo el mundo sabía que era posible huir de ese destino si una se enamoraba y formaba un matrimonio tradicional en el que la mujercita se quedaba en casa, aunque eso era más bien una especie de fantasía romántica. La mayoría de las chicas negras inteligentes, pobres y de clase trabajadora que vivían en el Sur segregado sabían desde el instituto que era mucho más probable que terminaran trabajando, con independencia de si se casaban o no. En los contextos desfavorecidos, eran muy pocas las mujeres casadas que podían permitirse el lujo de quedarse en casa.

Aunque yo quería escribir libros, nunca vi esta ocupación como una forma de ganar dinero. Cuando terminé la educación secundaria, el mundo estaba empezando a despertar y a escuchar las voces de las mujeres negras. Muchas veces pienso en cómo habría sido mi vida si mi juventud no hubiera coincidido con el apogeo de las luchas por los derechos civiles y la liberación de las mujeres. Estas dos increíbles y profundas revoluciones marcaron mi destino. Los movimientos por la justicia social hicieron posible que entrara en la universidad, que recibiera becas y préstamos universitarios, y, lo que es más importante, lograron que me convenciera de que, en efecto, podía convertirme en escritora. Durante mi último año de grado en la universidad, y luego en mis estudios de posgrado, me sentí atraída por el trabajo intelectual. Al descubrir que me apasionaba el pensamiento crítico y la teoría, es decir, trabajar con ideas, encontré un nuevo camino. Una vez más, la lucha antirracista por los derechos civiles y el movimiento feminista se convirtieron en los espacios donde pude canalizar mi deseo de llevar a cabo un trabajo intelectual, de convertirme en una crítica cultural.

He presentado este contexto personal para reafirmar que hay poderosas razones por las que una persona puede elegir convertirse en un intelectual en una sociedad antiintelectual. Por supuesto, en el caso de las mujeres negras, solo ha sido en los últimos treinta años cuando han tenido la posibilidad de escoger una vida intelectual como vocación. Un aspecto central de mi carrera académica ha sido la producción de teoría feminista y crítica cultural. Creo que la crítica, cuando es ante todo constructiva, mejora e ilumina nuestra comprensión del mundo, sobre un particular tema o sobre un texto concreto. Esta creencia hizo que me cogieran desprevenida los comentarios que recibí de estudiantes, colegas, amigos y familiares, según los cuales aquel trabajo crítico era algo negativo, que estaba dirigido siempre y únicamente a atacar. Y, además, consideraban que los críticos éramos personas hostiles. Colegas muy inteligentes me han llegado a decir que «la crítica es satánica», que es obra del diablo. Es cierto que un trabajo de deconstrucción parece tener un elemento destructivo en potencia. Las críticas deconstructivistas han sido y son capaces de analizar un tema o un texto y mostrar sus diversas estructuras posibles y su interpretación y significado, pero el resultado final no siempre amplía nuestra comprensión.

Cuando me di cuenta de que los lectores de mi trabajo proyectaban en mí una personalidad rígida y negativa, valoré la posibilidad de retirarme, de regresar al trabajo en solitario, que había sido mi sino antes de recibir atención pública. Se me hacía difícil escuchar que la gente me describiera como severa o cruel. Y se me ocurrió que, aunque siempre había querido ser un ejemplo para los estudiantes —en especial para las mujeres y las personas negras— al mostrarles lo maravilloso que era ser una pensadora e intelectual crítica, ahora muchos de ellos no querrían optar por ese camino porque preferirían no caer mal. Además, otro elemento desalentador del trabajo intelectual es que no se trata de una actividad con la que se gane mucho dinero. En general, por tanto, el trabajo crítico parece ser un terreno peligroso para los estudiantes. Una y otra vez he tenido que explicar que debe hacerse una importante distinción entre la crítica cuyo objetivo es expandir la conciencia y la crítica inclemente que solo ataca o destruye.

Cuando el tema con el que el crítico trabaja y las conclusiones que se extraen de su obra tienen consecuencias directas sobre la forma en que vivimos en el mundo, es mucho más probable que la crítica sea considerada negativa. Este es el caso, sobre todo, cuando se trabaja con cuestiones de raza, género y sexualidad. Y aún más cuando algún aspecto de tu trabajo crítico exige poner en cuestión o incluso deconstruir postulados previamente asumidos. Gran parte de los estudios recientes sobre la cuestión de los cambios de opinión y de comportamiento nos recuerdan que las personas suelen ser reacias a aceptarlos, que la mayoría prefiere mantenerse anclada en el statu quo, incluso si el cambio supone una mejora. En mis anteriores libros sobre enseñanza, confesé que me sentía frustrada cuando los estudiantes decían que no les gustaban mis clases o yo misma. En la actualidad, sin embargo, puedo aceptar que, cuando compartimos conocimientos que requieren de los oyentes un cambio de paradigma, este proceso es casi siempre difícil y doloroso. He llegado a esta conclusión después de recibir muchos comentarios de estudiantes que me comentaban lo mucho que «me habían odiado, a mí y a mis clases», hasta que entraron en el ámbito laboral y empezaron a encontrar útil lo que habían aprendido conmigo. De igual modo, muchos de nosotros leemos un libro cuando todavía no estamos listos para recibir las enseñanzas que contiene y lo menospreciamos, tildándolo de irrelevante. Luego el tiempo pasa,

volvemos a ese mismo libro y nos damos cuenta de que contiene ideas indispensables que nos ayudan a sanar y a crecer.

Cuando me pregunto por qué escogemos una vida intelectual en una sociedad antintelectual, lo primero que se me viene a la cabeza es el impacto transformativo de las nuevas ideas y conocimientos. Cuando me preguntan cómo pasé de mi infancia en un hogar disfuncional, cristiano, convencional y de clase obrera a convertirme en una persona anhelante por estudiar ideas y aprender nuevas verdades, siempre destaco el poder de la lectura. En el hogar represivo y patriarcal en el que crecí, una de las libertades que tenía a mi alcance —no sin una continua amenaza de castigo— era el derecho a la lectura. Gracias a los libros aprendí que hay otras formas de pensar y de vivir en el mundo, además de las que conocemos de primera mano. Leer sobre la diversidad de la vida y el pensamiento humanos me hizo querer saber más sobre las decisiones que mi familia había tomado. Esta sed de conocimientos fue un catalizador que me empujó a perseguir una vida intelectual.

No tengo palabras para expresar la alegría pura que surge cuando trabajo con ideas y encuentro una nueva forma de ver y de pensar sobre algún tema en particular. Søren Kierkegaard, en O lo uno o lo otro, expresa este sentimiento extático de una forma que me resulta muy cercana:

Si tuviera que desear algo, no desearía riquezas ni poder, sino la pasión de la posibilidad, el ojo eternamente joven y eternamente ardiente que ve posibilidades. El disfrutar decepciona; la posibilidad, no. ¡Qué otro vino puede ser tan espumante, aromático y embriagador!

Muchos trabajos intelectuales se ocupan del arte de lo posible; es como un proceso arqueológico en el que una persona se sumerge en busca de verdades que pueden cambiar constantemente a medida que nuevas informaciones salen a la luz.

El auténtico trabajo intelectual se lleva a cabo en soledad. Exige

horas de pensamiento, estudio y reflexión, y también requiere tiempo para escribir —otra actividad solitaria—. Por suerte para muchas personas, este trabajo riguroso con las ideas es nuestro modo de subsistencia correcto, nuestra vocación. Así como las nuevas ideas me ayudaron a transformar mi vida, también he tenido mucha suerte de recibir comentarios de estudiantes y lectores sobre cómo mi trabajo les ha ayudado a mejorar sus vidas. Esta es una experiencia muy gratificante e inspiradora. Una vida intelectual es uno de esos viajes vitales que, cuando empiezan, te proporcionan tanta libertad para vagar y explorar que ya no hay vuelta atrás.

Enseñanza 24

Escribir libros infantiles

La enseñanza que se da fuera de los entornos educativos permite que la educación democrática sea accesible para todas las personas. También supone una oportunidad maravillosa para que los docentes perfeccionen habilidades de comunicación diferentes de las que pueden aplicar en las clases. Hay muchas formas de construir un espacio de aprendizaje fuera del aula. Una de las direcciones hacia las que he encaminado mi trabajo, y que me ha proporcionado un público diferente, ha sido la escritura de libros infantiles. Empecé a escribir este tipo de libros como respuesta a algunos padres —sobre todo madres negras— que estaban interesados en mis libros de ensayo, porque ayudaban a los jóvenes a descolonizar su mente, y me sugirieron que escribiera libros infantiles que combatieran el racismo y el sexismo.

Cada vez que alguien me planteaba la cuestión de escribir para niños, recuerdo que me empeñaba en que era demasiado seria, que no podía imaginar cómo crear obras que pudieran ser disfrutadas por los pequeños. Como sucede con todo lo que escribo, empecé a pensar y a meditar sobre si este era un rumbo adecuado para mi trabajo, y, si las divinas fuerzas del universo me llamaban en esa dirección, la seguiría de inmediato. Una noche, antes de dormir, comencé a reflexionar sobre las cuestiones de autoestima en los niños negros, sobre todo en las niñas. Pensé en cómo había crecido en un hogar con cinco hermanas y en lo obsesionadas que estábamos todas con nuestro pelo. Éramos cinco niñas con un tipo de cabello diferente cada una. Nuestra madre, Rosa Bell, era una mujer tradicional que no creía que fuera bueno usar cepillos alisadores en el pelo de niñas pequeñas negras —como tampoco le parecía bien que usáramos lápices de labios ni vestidos negros; podríamos hacerlo más adelante—, así que nos cepillaba el pelo al natural. Peinar y trenzar todas aquellas cabezas hacía del día y del momento algo especial. Recordé todo esto antes de dormirme —el

placer que sentíamos cuando nuestra madre cuidaba de nuestro pelo — y me levanté en mitad de la noche para empezar a escribir el que sería mi primer libro infantil, Happy To Be Nappy (Feliz con mi pelo afro).

Antes de considerar seriamente la posibilidad de escribir libros infantiles, pensé en los que había leído yo, y en cómo muchos de los que se habían escrito para niños negros eran abierta y extremadamente didácticos. En mi opinión, no eran nada imaginativos ni entretenidos. Sabía que quería escribir libros infantiles que ofrecieran nuevos paradigmas, nuevas formas de ver y pensar el mundo, pero también que tenían que ser divertidos, agradables de leer. Como gran parte de mi trabajo teórico sobre raza, género y clase social surgió a partir de estímulos relacionados con mi experiencia personal, recordé el tierno lenguaje que nuestra madre usaba con nosotras cuando nos llamaba girlpie ('pastelito'). Así fue como surgió la primera frase de Happy to Be Nappy: «El pelo de pastelito huele a limpio y dulce, es suave como el algodón, pétalos de flor ondulantes y delicados». «¡Vaya!», pensé mientras lo escribía, «¿de dónde ha salido esto?». ¡Ah, el poder de la imaginación! Aquello me llevó a abrir la mente, a imaginar cómo hablar y pensar de forma positiva y alegre sobre las niñas negras y nuestro pelo.

Es cierto que, dentro del patriarcado imperialista, supremacista blanco y capitalista, las niñas negras y todas las personas negras en general recibimos a diario un bombardeo de representaciones negativas de nuestros cuerpos y nuestra identidad que pretende que internalicemos el autoodio racial. No es una tarea fácil crear imágenes que nos retraten como somos y como queremos ser, es decir, representaciones basadas en la resistencia, imágenes que contrarresten los estereotipos negativos. Pero cuando nos creamos a nosotros mismos, cuando salimos de lo establecido, de lo que nos estereotipa y limita, es algo maravilloso, sensacional. Lo sé por la reacción de las personas, pequeñas y grandes, que leyeron Happy To Be Nappy; por cómo compartieron lo que habían disfrutado con este libro divertido y algo payaso, cómo celebraron formas de pensar nuevas y diferentes que hablaban de nosotros mismos.

Escribir libros infantiles no solo me permitió acceder a un público

lector diferente, sino que también me permitió dar charlas públicas y tener encuentros con niños en los que hallé un espacio para enseñar fuera del entorno universitario tradicional. Todavía recuerdo la alegría que sentí cuando un grupo de niñas negras, hermosas de corazón y espíritu, se acercó a mí tras una lectura y una charla para que les firmara los libros. Todas estaban riendo a carcajadas y exclamaron: «¡Has dicho que nuestro pelo es como los pétalos de una flor!». Y se hizo evidente que esa imagen había sido transformadora, que les había proporcionado una manera nueva y diferente de pensar sobre sus cuerpos. Por supuesto, al escribir libros infantiles que fueran liberadores para los niños, me topé con la realidad de que muchas personas se sienten más cómodas con las maneras tradicionales de ver y pensar sobre nuestro cuerpo y nuestra identidad, incluso si esas formas tradicionales están ancladas en estereotipos racistas y sexistas. Para encontrar las nuevas formas de pensar y de ver de las que nos hablaba Malcolm X, tenemos, como dijo él mismo, «que vernos unos a otros con nuevos ojos», tenemos que «cambiar nuestras ideas».

Cuando Happy To Be Nappy estaba en proceso de edición, otra mujer negra, Carolivia Herron, también estaba escribiendo sobre el pelo de una niña negra. Su libro, Nappy Hair (Pelo afro), estaba repleto de apreciaciones negativas, con personajes que se burlaban de la pequeña protagonista, Brenda, y se mofaban de su pelo. Este libro saltó a los medios nacionales cuando algunos padres negros protestaron porque una profesora blanca lo estaba usando como lectura en su clase de estudiantes negros. Muy sabiamente, estos padres consideraron que no se trataba de un libro progresista. La niña negra protagonista del libro, que estaba caracterizada como fea y malvada, salta de alegría después de haber recibido burlas y ofensas. Tal situación solo puede surgir, por supuesto, de la fantasía de una persona adulta. Los niños que han sido avergonzados y ridiculizados no pasan de repente a quererse a sí mismos y a saltar de felicidad. Y, sin embargo, el libro se convirtió en un éxito de ventas, lo que supone una prueba para los lectores más lúcidos de que las mentes y los corazones de la mayoría de las personas siguen profundamente colonizados. Siento que escribir libros que se preocupen por descolonizar las mentes de los niños es una gran oportunidad. Ha sido sobre todo complicado escribir libros infantiles en los que los protagonistas son personajes masculinos

antipatriarcales y no sexistas.

Vivimos en una cultura que, en muchos sentidos, no ama a los niños. Como he explicado extensamente en los libros para adultos sobre masculinidad que he escrito, la nuestra no es una cultura caracterizada por el amor a la infancia. Quería escribir un libro que se centrara en particular en los niños varones, que abrazara la totalidad de su ser emocional, un libro que fuera, sobre todo, antipatriarcal. El libro que surgió fue Be Boy Buzz, un título que juega con el lenguaje de los amantes del hip hop (como b-boy) y con dos de los significados de la palabra buzz, «entusiasmo» y «zumbido», como el de las abejas (bee-be). Y, aunque este no fuera un libro solo sobre niños negros, ni solo para ellos, las ilustraciones sí representan a niños negros. En nuestra cultura todavía se pretende que los libros que representan en sus ilustraciones a personas blancas sean considerados obras que van dirigidas a todo el mundo y que nos interpelan a todos. Pero, en cambio, cuando un libro tiene ilustraciones de personas negras, es mucho más probable que sea visto como una obra dirigida solo para ellas y que habla solo sobre ellas. A lo largo de la promoción de Be Boy Buzz tuve que aclarar continuamente al público que, si bien en las ilustraciones solo aparecían niños negros —y eso era algo relevante, puesto que hay muy pocos libros que den una importancia central a estas imágenes—, era y sigue siendo un libro que hablaba de todos los niños y que interpelaba a todos ellos, así como a todos los lectores de todas las edades.

Para mí, era importante que este libro con ilustraciones de niños negros mostrara la plenitud de la existencia de un crío. Y como los niños negros suelen ser presentados de formas que limitan y confinan su cuerpo y su identidad, era algo radical que fueran niños negros quienes representaran a la totalidad de los niños. En el libro hay un momento en el que el texto nos cuenta que el chico está sentado tranquilo y quieto. En los primeros bocetos no aparecía ningún niño en esa página. Chris Raschka, el ilustrador, que es un hombre blanco, supo escucharme cuando le expresé mi preocupación sobre esa propuesta y le dije que necesitábamos una imagen de este niño negro sentado y pensativo, ya que había otras ilustraciones donde se lo veía saltando y jugando. Teníamos que mostrar esa imagen para contrarrestar el prejuicio racista y sexista

que no ve a los niños negros como personas que necesitan soledad, tranquilidad, tiempo para la reflexión y la contemplación. Necesitábamos una imagen de un niño leyendo un libro —como se señaló en un capítulo anterior, los hombres negros se están convirtiendo en uno de los grupos con mayor tasa de analfabetismo en nuestra sociedad—. Chris hizo este cambio.

La respuesta de los lectores demostró el impacto vital y transformador del texto y las imágenes. Los padres me hablaron y me escribieron contándome que la imagen del niño negro leyendo había funcionado como una intervención en dos niveles: una celebración de los niños que leen, y una celebración de los niños negros que leen. Las charlas públicas con jóvenes lectores sobre este libro me obligaron a encontrar un nuevo lenguaje, pues tenía que dirigirme a oyentes que eran muy diferentes de los estudiantes universitarios a los que estaba acostumbrada. En la primera charla pública sobre Be Boy Buzz, ante un público muy diverso, un pequeño niño blanco, ávido lector, me preguntó: «¿Qué es el buzz?». ¡Vaya! Tuve que pensar rápido mi respuesta. Hablamos del zumbido de las abejas, el bee buzzing. Hicimos el sonido. Hablamos de cómo este captaba nuestra atención y nos llenaba de entusiasmo, de buzz. Y este libro se centraba, precisamente, en celebrar la infancia, con un chico que exclama: «¡Abrázame y no me abandones!», el Be Boy Buzz. ¡Vaya! Soy muy afortunada de que algunos adultos que leían mis ensayos me pidieran que usara mi mente y mi imaginación para escribir libros infantiles.

Enseñanza 25

Espiritualidad

Una de las ventajas de enseñar en una universidad cristiana es que puede discutirse abiertamente sobre cuestiones espirituales. Aunque muchos profesores que trabajan en el centro no se consideran a sí mismos cristianos, por lo general están abiertos a que los estudiantes planteen cuestiones relacionadas con Dios en las clases. El profesor Dennis Rader, a pesar de que no enseña en una institución religiosa, opina que las conversaciones sobre Dios son una herramienta educativa importante. Como explica Rader:

El concepto de «Dios» tiene mucho eco entre la mayoría de mis estudiantes. Al principio del curso, suelo decir a mis alumnos que los veo como un regalo de Dios. Les digo que su tarea es desenvolver el regalo, y mi trabajo como profesor es ayudarlos a desempaquetar ese presente que es cada uno de ellos.

La mayor parte de los profesores que creen en Dios con los que he hablado piensan que es mejor mantenerlo fuera del aula porque hay muchos estudiantes que no son creyentes y se pueden sentir silenciados o excluidos por esta cuestión. A menos que la clase se centre de forma específica en la religión, mantener el aula libre de doctrinas y dogmas es importante si se está trabajando para crear una comunidad de aprendizaje. Incluso en el caso de una universidad cristiana, los debates intensos sobre cuestiones religiosas pueden silenciar discusiones o crear un ambiente hostil o polémico.

Cuando abordo la cuestión de si hay o no lugar para Dios en el aula, me centro en la importancia de la espiritualidad en nuestra vida cotidiana. Y, como las clases son parte de esta, me parece que la

espiritualidad tiene que entrar en el aula con nosotros. «Religión» y «espiritualidad» no son lo mismo. En El arte de vivir en el nuevo milenio, el dalái lama hace una distinción muy útil entre estos dos conceptos:

La religión está relacionada con la fe, con las aspiraciones de salvación de un credo religioso u otro, un aspecto de los cuales es, sin duda, la aceptación de alguna forma de realidad metafísica o sobrenatural, incluida tal vez la idea de un cielo o un nirvana. En relación con todo eso se encuentran las enseñanzas religiosas o el dogma, el ritual, la oración, etcétera. La espiritualidad, en cambio, me parece algo relacionado con las cualidades del espíritu humano, como son el amor y la compasión, la paciencia, la tolerancia, el perdón, la contención, el sentido de la responsabilidad, el sentido de la armonía, etcétera, que aportan la felicidad tanto a uno mismo como a los demás.

Esta definición de «espiritualidad» se refiere a las cualidades que, cuando las incorporamos al aula, pueden ayudar a establecer un ambiente de confianza que aumente la sensación de proximidad entre los profesores y los estudiantes.

En mi libro Teaching Community: A Pedagogy of Hope (Comunidad de aprendizaje. Una pedagogía de la esperanza), en el capítulo «Spiritual Matters in the Classrom» (Cuestiones de espiritualidad en el aula), hablé sobre el miedo que tienen muchas personas a la espiritualidad en la educación. Allí cité al educador Parker Palmer, que, en su artículo «The Grace of Great Things: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching, and Learning» (La gracia de las grandes cosas. Una reivindicación de lo sagrado en el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje), insta a los profesores a transformar la educación «para que honre las necesidades del espíritu», y confesé mi profundo anhelo como estudiante universitaria de encontrar formas de honrar mi espíritu. Como profesora, procuro encontrar maneras de transmitir a los estudiantes la fuerza que procede de cultivar una vida interior que afirme las necesidades del espíritu. Palmer habla de su convicción de que la educación tiene

que consistir en algo más que la acumulación de información o la adquisición de cualificaciones para el mundo laboral: «La educación está relacionada con la cura y la plenitud. Con el empoderamiento, la liberación, la trascendencia, la renovación de la vitalidad de la vida. Es encontrar y reivindicar quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo». Para honrar lo «sagrado en el corazón del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje», los profesores deben tener coraje para conectar el trabajo interno de encontrar el propio yo con el trabajo externo de aprender, mostrando la multiplicidad de maneras en las que una persona puede influir en las demás.

El crecimiento interior es un proceso de aprendizaje en el que el individuo cultiva la serenidad mental que permite que la conciencia emocional profunda se manifieste. Es una forma de sacar a la luz nuestra experiencia interior. El educador Steven Glazer, en su The Heart of Learning (El corazón del aprendizaje), vincula el desarrollo de la noción íntima del ser con el sentido de lo sagrado, que, para él, se encuentra en la base de todo aprendizaje. Glazer dice:

Lo sagrado no se entiende dentro de un marco religioso concreto, sino como algo que crece a partir de dos cualidades básicas de nuestra experiencia: la conciencia y la plenitud. La conciencia es una cualidad natural que se automanifiesta; es nuestra habilidad para percibir, experimentar y conocer. […] La plenitud es inherente, continua, [una] cualidad interdependiente del mundo. Por medio de experiencias de conciencia y plenitud, podemos empezar a establecer la visión de lo sagrado.

El pensamiento crítico en el aula es una de las formas de cultivar una mayor conciencia. Permite que los estudiantes reconozcan la naturaleza interconectada de la vida, y, al hacerlo, los confronta con lo sagrado. Estos descubren que son capaces de experimentar un proceso de despertar consciente y lúcido.

Las cualidades del espíritu humano, como las citadas por el dalái lama, que incluyen la compasión, la paciencia, la tolerancia, el perdón y el sentido de la responsabilidad, son expresiones vitales de

cuidado que pueden conducir a la creación de un ambiente de aprendizaje realmente maravilloso. Si se cultivan en el aula y en otros ámbitos de la vida, estas cualidades establecen las bases para la autodeterminación. Los estudiantes que se autodeterminan asumen la responsabilidad de su aprendizaje y se valen del profesor como un facilitador. Al comprender su vida interior, poseen un sentido de lo sagrado que surge de su propio proceso de autodeterminación. Son los estudiantes que, en conjunción con los profesores adecuados, hacen que la espiritualidad forme parte de la clase.

En contraste con los profesores y estudiantes que buscan hablar abiertamente de Dios en el aula, quienes consideramos importante la espiritualidad no solemos necesitar hablar de cuestiones espirituales. Para la mayoría de nosotros, la espiritualidad es una práctica, es nuestra manera de vivir en el mundo y de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. Cuando conseguimos que la atención plena y consciente funcione en el aula, solemos vivirlo como una experiencia extática. Todo fluye a la perfección; todas las personas en clase aprenden. Sé que sucede esto cuando los estudiantes no quieren que la clase termine, cuando los debates siguen en los pasillos, en los dormitorios, en las calles. En esos momentos, me siento como si estuviera en presencia de lo sagrado. No son situaciones que se den muy a menudo. Y son diferentes de los días en los que hemos dado una «buena» clase. Esta sensación de espíritu comunitario tiene lugar cuando se produce un aprendizaje colectivo. Y la razón de que estas clases se produzcan algunos días y otros no —al margen de lo bien preparados que puedan estar los profesores y los estudiantes— es un misterio absoluto. Pero está claro que, si no hemos creado una comunidad de aprendizaje que reconozca la importancia del espíritu, estos momentos no se producirán nunca.

La espiritualidad forma parte del aula porque parece ser la fuerza mágica que permite la apertura radical que se necesita para un crecimiento académico o intelectual genuino. En el capítulo sobre espiritualidad que incluí en Teaching Community: A Pedagogy of Hope, dije al respecto:

Para mí, el aula sigue siendo un lugar en el que se puede hacer realidad el paraíso, un espacio de pasión y posibilidades; un lugar en el que el espíritu importa, donde todo lo que aprendemos y todo lo que sabemos nos lleva a una mayor conexión, a una mayor comprensión de la vida en comunidad.

Enseñanza 26

Contacto

Antes de que se pronuncie palabra alguna en el aula, nos reunimos en ella como cuerpos. Nos leemos unos a otros con la mirada. Como profesores, nos convertimos en el punto focal de la mirada colectiva antes de que se empiece a hablar. Nuestros estudiantes nos miran y se preguntan qué dicen nuestros cuerpos sobre quién somos y cómo vivimos en el mundo. Nosotros vemos a los estudiantes, también, como presencias corporales. Por mucho que nuestra formación como profesores nos haya instruido para actuar como presencias mentales, la verdad de nuestros cuerpos nos interpela. Existimos a partir de ellos. Y si los escuchamos en clase y fuera de ella, aprendemos a relacionarnos de más formas con los demás. Susan Griffin, en The Eros of Everyday Life (El eros de la vida cotidiana), comparte su visión:

Hay un eros presente en todo encuentro… Si la conciencia humana puede unirse no solo con el cuerpo humano, sino con el cuerpo de la Tierra, lo que parece incipiente en esa unión es la recuperación del sentido de una existencia que dotará a todas las formas de encuentro entre el yo y el universo, incluso en los actos más cotidianos, de un eros, un amor palpable, que también es sagrado.

La presencia del eros en el aula conduce a lo sagrado.

Nos da miedo reconocer la presencia de cuerpos físicos en clase. Porque cuando estos cuerpos, hechos de carne, entran, también lo hace el eros, la sexualidad. Y nadie nos ha enseñado, ni a los docentes ni a los estudiantes, qué tenemos que hacer con el eros en el aula. No es de extrañar, por tanto, que por regla general el eros tienda solo hacia la sexualidad, con estudiantes que fantasean con

tener relaciones sexuales con profesores y viceversa, y con estudiantes enloquecidos de pasión que se presentan en las horas de tutoría llenos de lujuria y deseo. Cuando la sensualidad del eros en el aula tiende a la sexualidad, crea caos y disidencia. Al hablar con estudiantes sobre las formas en las que las dinámicas en el aula se alteran cuando hay un flirteo sexual obvio entre un profesor y un estudiante o, si la clase es relativamente pequeña, cuando dos estudiantes tienen una relación sexual y llevan consigo esa energía allá donde vayan, la respuesta abrumadora es que estas dinámicas entorpecen y minan el proceso de aprendizaje. Cuando es obvio que un profesor está envuelto en un flirteo sexual con un estudiante particular en el aula, el resto de alumnos son reducidos a simples voyeurs. Se los excluye y se les niega la voz, dado que no tienen derecho a decir nada sobre lo que están viendo. No hay espacio para demostraciones explícitas de coqueteo sexual en el aula, ya se trate de relaciones entre profesor y alumno o entre estudiantes. Esto no significa que la energía erótica procedente del eros deba desterrarse en el contexto de una clase. Porque allí donde estén nuestros cuerpos, el eros también estará presente.

Y el eros alimenta el erotismo. En Teaching Community: A Pedagogy of Hope, en el ensayo «Good Sex: Passionate Pedagogy» (Buen sexo: pedagogía apasionada), escribí lo siguiente:

En cualquier entorno, una pedagogía apasionada desatará, probablemente, energía erótica. No puede ser controlada ni prohibida. Pero esta energía erótica puede usarse de forma constructiva tanto en relaciones individuales como en el aula. Es tan importante que prestemos atención para detectar abusos de poder cuando lo erótico se convierte en un medio de explotación como que reconozcamos los espacios en los que la interacción erótica es propicia y positivamente transformadora.

Dado que somos cuerpos en un aula, nuestra libido también está presente. Y, sin embargo, suele olvidarse que la libido es susceptible de expresarse como energía emocional y psíquica que puede ser generada sexualmente. El eros, como instinto vital apasionado que

es desencadenado por la libido, nos permite experimentar el éxtasis en nuestros cuerpos. La experiencia de aprendizaje puede ser más intensa cuando un profesor es capaz de dominar la energía del eros, ya sea porque hay sentimientos eróticos generados a partir de la conexión física en el aula o por las personalidades. Imaginemos que un profesor se «excita» porque tiene numerosos estudiantes extraordinarios en clase cuya presencia desata la pasión por aprender de los demás; esta es la energía que puede hacer que una pedagogía apasionada tenga un impacto positivo en todas las personas.

Incluso si, cuando hablamos de pasión en el aula, solemos pensar en el cuerpo sexual, también hay un cuerpo sensual. Y, en ese espacio, el contacto no sexual también puede ser una forma de comunicarse, de generar conexiones positivas. El contacto es una forma de unir, de llevar nuestros cuerpos a una comunión. El contacto puede ser un achuchón, un abrazo, un apretón de manos, una palmadita en el hombro o incluso, simplemente, una mano apoyada con suavidad en el brazo. El uso efectivo del contacto en el aula crea un espacio de confort más allá de las palabras. Puede ser alguna pequeña intervención cuando las palabras que se están expresando son especialmente difíciles o dolorosas de escuchar. Paula Cooey, en la antología Embodied Love: Sensuality and Relationship As Feminist Values (Amor encarnado: sensualidad y relaciones como valores feministas), tiene un ensayo titulado «Woman's Body, Language, and Value» (El cuerpo, el lenguaje y el valor de la mujer) en el que afirma que «el ejercicio del sentido del tacto es el ejercicio de nuestra propia naturaleza para comunicarnos». Explora la idea de que «el contacto proporciona la posibilidad de ser libres y cambiar, tanto en el ámbito personal como en el social». En las aulas donde siempre existe una jerarquía que coloca a los profesores en una posición superior a la de los estudiantes, el contacto puede ser también un espacio de mediación.

En particular, muchas profesoras me han dicho que los estudiantes muchas veces piden contacto físico, a menudo un abrazo. Muchas veces, cuando un estudiante en particular está preocupado y le ofrezco algo de consuelo, veo que desean el contacto físico tanto como las palabras, o incluso más. Al responder en su ensayo a la cuestión sobre «por qué tocar», Cooey explica que «el contacto […]

comunica de una forma que no puede reducirse a palabras, las excede o trasciende. […] Cuando las palabras fallan, el contacto se convierte en la mayor expresión de sentimientos intensos». Por lo general, el contacto se produce al terminar una clase, cuando los alumnos se acercan a mí en la misma aula o mientras caminamos yendo a otro lugar. Puedo ir cogida del brazo con un o una estudiante que necesita reafirmación de que es capaz de cumplir con las tareas asignadas. El contacto les transmite confianza en su habilidad para llevarlas a cabo.

Una profesora blanca que da clases de Literatura Afroamericana tomó consciencia de la importancia de los cuerpos en el aula cuando trabajaba con estudiantes negros. Se dio cuenta de que, al buscar un mayor contacto con ella, lo que los estudiantes estaban haciendo era pedirle que no fuera solo una mujer blanca que estudia la cultura negra, sino que fuera una más de ellos, que mostrara su sensibilidad antirracista con su disposición a tocarlos. Cuando compartió esta experiencia conmigo, pensé en todos los años en los que el apartheid reafirmó su poder prohibiendo el contacto físico entre razas. Esta colega y yo nos tocamos. Durante los momentos académicos complicados, a menudo nos damos ese tipo de abrazo tranquilizador que nos anima, que nos dice, sin necesidad de palabras, que saldremos adelante, que no estamos solas. Cooey ve el contacto como un ritual curativo: «El paso de una relación negativa entre el cuerpo y los valores a una relación positiva necesita de un reconocimiento formal, como el nacimiento de una nueva identidad. El ritual permite que pueda darse este reconocimiento». En la cultura del dominador, en la que se confronta a los cuerpos y se los obliga a permanecer en un lugar de diferencia que los deshumaniza, el contacto puede ser un acto de resistencia.

A menudo oigo a profesores hombres que me ven tocar a un estudiante y dicen: «¡Ah, no! No vas a meterme en problemas». La preocupación reciente por el acoso sexual hace que los profesores hombres sean conscientes de que cualquier contacto suyo con un estudiante pueda ser malinterpretado con facilidad. A pesar de que todas las personas son hoy más cautas con las cuestiones de acoso sexual, los hombres se preocupan más por que algún contacto físico pueda ser malinterpretado, debido a que muchos de ellos han sido

educados en el patriarcado para ver el contacto como algo única y exclusivamente sexual. A los profesores hombres no les vendría mal recibir algunas lecciones fundamentales de pensamiento y comportamiento antisexista relacionados con la cuestión del contacto. Aprender cuándo el contacto es sexual y cuándo no podría ser una de las lecciones del Curso Básico de Contacto I. Cuando un estudiante pide a un profesor hombre si le puede dar un abrazo, en ese momento parece obvio para el profesor que el estudiante no le está pidiendo sexo. Puede estar pidiendo un contacto reparador.

Aunque tiendo a tocar a mis estudiantes más de lo que suelen hacer otros profesores, es cierto que no me siento tan cómoda con los abrazos como me gustaría. Al analizar esta incomodidad, en especial cuando un estudiante que no me gusta me pide un abrazo, reconozco que ese momento de relajación momentánea de los límites me hace sentir vulnerable. Durante un abrazo, corto o largo, nos hacemos plenamente conscientes de nuestros cuerpos: cómo huele el otro, cómo respira, etcétera. Esta forma de conocimiento exige un nivel diferente de responsabilidad. El contacto puede acercarnos, pero también puede ser coercitivo y, por lo tanto, distanciarnos. Comprender las formas en las que el contacto promueve la unión es una lección importante para cualquier profesor. Estamos acostumbrados a que los profesores de primaria usen el contacto en las clases. Reconocemos su valor como un gesto que fortalece. Analizar el papel que desempeña el contacto en nuestros esfuerzos para enseñar es un aspecto importante que debe ser estudiado; necesitamos saber más sobre ello. Es obvio que el contacto sanador sirve como un escudo que nos protege de las formas de violencia que nos rodean. Crear espacios para el contacto en el aula es resistir la extinción de formas de conocimiento que nos llevan más allá de las palabras y exigen que escrutemos nuestro cuerpo y nos conozcamos a nosotros mismos como carne.

Enseñanza 27

Volver a amar

El amor en el aula sienta las bases para un aprendizaje que comprende y empodera a todas las personas. Empecé a pensar en la relación que existe entre el amor y la lucha por terminar con la dominación en un esfuerzo por comprender los elementos que constituían los movimientos por la justicia social que han tenido éxito en el mundo. Comprobé que centrarse en una ética del amor era un factor fundamental para el éxito del movimiento. En Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas, definí el amor como una combinación de cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza. Todos estos factores funcionan de manera interdependiente. Cuando estos principios básicos del amor conforman la base de la interacción entre profesores y alumnos, la búsqueda mutua de conocimiento crea las condiciones para un aprendizaje óptimo.

Los profesores, entonces, aprenden mientras enseñan, y los alumnos aprenden y comparten conocimiento. Parker Palmer, en su obra To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey (Conocer como somos conocidos: la educación como un viaje espiritual), argumenta que «el origen de conocimiento es el amor», y afirma:

El objetivo de un conocimiento que surge de la vida es la reunificación y la reconstrucción de las identidades y mundos rotos. El objetivo de un conocimiento de la compasión no es explotar y manipular la creación, sino hacer que el mundo se reconcilie consigo mismo. La mente motivada por la compasión llega al conocimiento como el corazón llega al amor. Por lo tanto, el acto de conocer es un acto de amor, el acto de entrar en la realidad del otro y aceptarla, de dejar que el otro entre en la nuestra y la acepte. En un conocimiento así, conocemos y somos conocidos como miembros de una comunidad…

Así pues, el lugar del amor en el aula está asegurado, en suma, cuando hay una búsqueda apasionada de conocimiento. Esta idea contradice los principios de los críticos que creen que el amor no tiene relación alguna con nuestra habilidad para enseñar y aprender. Cínicos en lo que respecta al amor, plantean la cuestión de si el amor altera de forma negativa las clases, ya que puede convertirse en una distracción y favorecer la falta de objetividad.

Pero, contrariamente a esta idea de que el amor en la clase hace que los profesores seamos menos objetivos, cuando enseñamos con amor somos más capaces de responder a las preocupaciones concretas de cada estudiante y, al mismo tiempo, de integrarlas en la comunidad del aula. Cuando los profesores trabajamos para reafirmar el bienestar emocional de los estudiantes, estamos haciendo el trabajo del amor. Algunos colegas me han comentado que no quieren desempeñar un rol de «terapeutas»; no quieren tener que responder a los sentimientos emocionales en el aula. Aunque rechacemos dejar espacio para los sentimientos emocionales en el aula, eso no cambia la realidad de que la presencia de energía emocional determina las condiciones en las que el aprendizaje puede tener lugar.

Los profesores no son terapeutas. Pero, a veces, una enseñanza consciente —una enseñanza con amor— nos indica que no conseguiremos experiencias significativas en el aula si no nos fijamos en el estado de nuestros estudiantes y no nos preocupamos por él. En algunos casos, esto quizá requiera que pongamos mayor atención emocional a los conflictos psicológicos que están bloqueando la capacidad de aprender que pueda tener un estudiante. Entonces quizá lo adecuado sea derivarlo para que reciba atención psicológica. De hecho, es frecuente que muchos de los estudiantes de nuestras clases hayan recibido o estén recibiendo atención psicológica, lo que los vuelve más resistentes y capaces de aprender en circunstancias en las que su inteligencia emocional es ignorada o menospreciada.

A veces, los profesores tienen miedo de relacionarse con los alumnos con amor porque les preocupa verse sobrepasados, demasiado involucrados por los dilemas de los estudiantes. Este

temor es muy vívido en las personas que no saben establecer límites de forma adecuada. Muchos de nosotros, profesores y estudiantes, hemos crecido con una comprensión equivocada del amor. Se nos enseñó que el amor nos vuelve locos, que nos hace ciegos y estúpidos, que nos vuelve incapaces de establecer límites saludables. En realidad, cuando enseñamos con amor es mucho más probable que tengamos una buena comprensión de las capacidades y limitaciones de nuestros estudiantes y que este conocimiento permita que se establezcan límites apropiados en el aula. También contribuye a crear una atmósfera de seguridad, en la que se pueden cometer errores, en la que los estudiantes pueden aprender a asumir la plena responsabilidad de descubrir sus habilidades de aprendizaje para no volverse dependientes del profesor.

Cuando enseñamos con amor, combinando cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza, muchas veces podemos entrar en clase e ir directamente al grano. Esto significa tener muy claro qué debemos hacer cada día para crear el mejor ambiente que fructifique en un aprendizaje óptimo. Los profesores que están apegados a un mismo estilo de enseñanza para todos los días, que temen cualquier digresión que los aparte del plan previsto para el curso, pierden la oportunidad de participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Sí, es muy probable que tengan una clase ordenada en la que los estudiantes obedecen su autoridad. También es muy probable que se sientan satisfechos porque han conseguido presentar toda la información que querían cubrir. Y, sin embargo, se están perdiendo la más potente experiencia educativa que podemos ofrecer a los estudiantes: la oportunidad de involucrarse plena y compasivamente con el aprendizaje.

A menudo, los profesores prefieren ignorar las emociones en el aula porque temen que puedan generar conflictos. Por mucho que nos guste imaginar que los campus universitarios son lugares sin censura, en los que la libertad de expresión prevalece y se anima a los estudiantes a participar en debates e intercambios dialécticos, lo cierto es que un retrato mucho más preciso de lo que sucede en las aulas de las universidades sería exactamente lo contrario. Con mucha frecuencia, los estudiantes tienen miedo de hablar por temor de enemistarse con los profesores y con otros compañeros. Les aterroriza mostrar su desacuerdo si creen que ello creará un

conflicto. Aunque nadie imaginaría que se pueda tener una relación romántica con otra persona en la que no haya nunca ningún conflicto, los estudiantes y a veces los profesores, sobre todo en las aulas con gran diversidad, tienden a ver la presencia del conflicto como una amenaza para la continuidad de los intercambios críticos y como una señal de que no es posible crear una comunidad donde hay diferencias de pensamiento y opinión.

Muchos de nosotros no hemos experimentado, en nuestras familias de origen, intercambios críticos en los que se expresaran diferentes puntos de vista y los conflictos se resolvieran de forma constructiva. Así que llevamos a la clase nuestras ansiedades y nuestros miedos no resueltos. Un aula llena de amor es aquella en la que se enseña a los estudiantes —tanto por la presencia como por la práctica del profesor— que el intercambio crítico puede producirse sin desvalorizar el espíritu de nadie, que el conflicto puede resolverse de forma constructiva. Los profesores, con su liderazgo, son quienes pueden contribuir más a crear un clima de amor en el aula, pero los estudiantes también tienen el poder de compartir su amor por el aprendizaje de forma que puedan encender una chispa en un profesor que tal vez estaba emocionalmente desmotivado. No importa la dirección en la que surja el amor en el aula, porque este siempre es transformador.

Todas las relaciones amorosas significativas empoderan a cada una de las personas implicadas en esa práctica colaborativa mutua. El amor entre profesor y estudiante hace posible el reconocimiento; ofrece un espacio en el que confluyen los esfuerzos académicos y el afán general de todo nuestro ser para mantenernos íntegros psicológicamente. La educación mejorará en Estados Unidos cuando todos los profesores aprendan a amar, tanto fuera como dentro del aula. Aunque afronto cada experiencia educativa con este espíritu general de amor, muchas veces florece una relación de amor entre un estudiante concreto y yo, que permanece a lo largo del tiempo. Los estudiantes que más he querido íntimamente no parecen abandonar mi vida. Cuando crecen y se hacen profesores o trabajan en cualquier otra profesión siguen recurriendo a mí para que les enseñe, les guíe y les aconseje. Que nuestra relación educativa, marcada y moldeada por el amor, se extienda más allá del tiempo que compartimos en el aula es una afirmación del poder del amor.

Cuando le pregunté a una de mis estudiantes, ahora profesora de derecho, si mi amor por ella había creado una atmósfera de favoritismo en el aula, se rio. Me dijo: «¿Estás de broma? Cuanto más nos amabas, más duro teníamos que trabajar». No puede haber amor sin justicia.

El amor en el aula nos prepara a los profesores y a los estudiantes a abrir las mentes y los corazones. Es la base sobre la que se puede construir una comunidad de aprendizaje. Los profesores no deben temer que la práctica del amor en el aula pueda llevar al favoritismo o a la rivalidad entre estudiantes. El amor siempre nos alejará de la dominación en todas sus formas. El amor siempre nos desafiará y nos cambiará.

Enseñanza 28

La transformación feminista

El amor conecta. El amor sana. Déjate llevar por el amor. Da amor. Grandes frases para las tarjetas del Día de los Enamorados. Me gusta imaginarlas grabadas en los dulces con forma de corazón que, en mi infancia, repartíamos con tanta solemnidad. El mensaje que más recuerdo de aquella época, en letras rojas sobre un corazón rosado, decía: «Sé mía». Las frases de amor que he citado al principio las escribí en la portada de los tres libros que componen mi trilogía amorosa: Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas; Salvation: Black People and Love (Salvación. Las personas negras y el amor); y Communion: The Female Search For Love (Comunión. La búsqueda femenina del amor). Más allá de que puedan ser grandes regalos para el Día de los Enamorados, son frases que cuestionan la obsesión de nuestra cultura con el amor romántico y las relaciones de pareja. Muchas personas afirman que es en la amistad, y no en las relaciones románticas, donde han empezado a aprender primero el arte y la práctica del amor. Pero cuando le digo a alguien que estoy escribiendo sobre el amor, asume enseguida que voy a tratar las relaciones románticas. Sobre todo si hablo de hombres y mujeres. Siempre tengo que aclarar que el amor es igual de importante en una relación entre padres e hijas, hermanos y hermanas, etcétera.

El amor romántico siempre recibe más atención porque es el tipo de relación amorosa en el que la capacidad de elección es más importante. Sin embargo, la base de nuestras ideas sobre el amor, nuestras esperanzas y sueños, a menudo se establece durante la infancia, en nuestra relación con padres y hermanos, con familiares y, luego, con amigos. Y, por lo general, cuando nuestras relaciones románticas no nos proporcionan el amor que nuestra alma esperaba encontrar en ellos, volvemos al pasado para preguntarnos por qué las cosas no han salido bien, por qué no podemos encontrar a alguien a quien amar, por qué no podemos encontrar un amor

duradero. Aunque vivimos en una cultura obsesionada por el amor, muchas personas siguen pensando que el anhelo de amar y ser amado es una debilidad. Ya sea una mujer o un hombre, si alguien dice con sinceridad que desea el amor y no lo tiene, es más fácil que se lo mire con compasión que con admiración.

No es ninguna sorpresa que el movimiento feminista contemporáneo ridiculice la búsqueda del amor por parte de las mujeres y atribuya más importancia al poder que al amor. Para alcanzar la igualdad con los hombres, se ha asumido que necesitamos olvidarnos del amor y conseguir que nuestras mentes y corazones busquen siempre la libertad. Pero lo que las críticas feministas al amor han conseguido es apartar a muchas mujeres del movimiento. A menudo, cuando las mujeres han llegado al poder, se han dado cuenta de que faltaba amor, y de que, por muy grande que fuera el poder, no era satisfactorio sin amor. Muchas mujeres nos hemos dado cuenta de lo importante que es el amor después de los treinta años, en un momento en el que empezábamos a contemplar el verdadero significado del amor en nuestra vida; no el de los viejos conceptos patriarcales del amor, sino una comprensión de él como el centro de la autorrealización individual. Ahora sabemos, como destaqué en Communion, que «ninguna mujer puede encontrar la libertad sin haber encontrado primero el amor».

Parece especialmente importante hablar del amor dentro y fuera del aula desde una perspectiva feminista en un momento en el que muchas de nuestras alumnas más brillantes no confían en sí mismas y tienen miedo. Quizá les preocupe que, si muestran su inteligencia, no serán populares; es decir, que deban lidiar con el viejo temor de que ser inteligentes las condenará a la soledad. Para enseñarles, tanto en la teoría como en la práctica, las profesoras que abogamos por el feminismo debemos tener el coraje de dejar que nuestra luz brille, de mostrar nuestra capacidad de amarnos a nosotras mismas y a los demás y la fuerza y el poder que ello conlleva. Las estudiantes no pueden inspirarse en profesoras que son poderosas en el aula pero que se subordinan de forma dolorosa en su vida personal.

La búsqueda femenina del amor tiene que empezar con un ejercicio de amor por una misma. El viejo dicho que afirma que si no te amas

a ti misma no puedes amar a los demás resulta ser cierto. Estamos obsesionadas con amar a los demás y no con amarnos a nosotras mismas porque, en apariencia, es muy difícil que las mujeres podamos hacerlo. Mientras el patriarcado siga ocupando una posición dominante, las mujeres independientes, poderosas, que se quieren a sí mismas, siempre serán «amenazadas» por el statu quo. Por mucha igualdad que exista en la vida cotidiana, nadie se libra de los estereotipos sobre las mujeres que confían en ellas mismas. No es de extrañar, entonces, que las mujeres poderosas que nos amamos y buscamos una pareja para toda la vida —sea un hombre u otra mujer— todavía tengamos que enfrentarnos a un mundo que nos mira con recelo. Todo está en orden si somos disfuncionales en nuestra vida emocional y poderosas en nuestra vida laboral, pero, cuando somos plenamente funcionales y nos amamos, nuestros esfuerzos para crear lazos íntimos se vuelven más complicados.

Así pues, no debe sorprendernos que nuestra cultura esté creando una gran masa de mujeres jóvenes que quieren ser fuertes en su trabajo, que ganan mucho dinero, que van más allá de donde ningún hombre ha llegado antes, demostrando que las mujeres no solo son iguales, sino tal vez superiores a ellos, y que reafirman su «feminidad» de formas tradicionales, convirtiéndose en un desastre emocional. A estas chicas les gusta imaginarse como feministas poderosas, pero lo que más temen es trabajar en quererse a sí mismas. Las mujeres que nos amamos a nosotras mismas esperamos amor de nuestros compañeros y, cuando queremos que ese compañero sea un hombre, se hace más difícil encontrar a un alma gemela. Por eso, en Communion quise recordar a todo el mundo que la búsqueda del amor y la búsqueda de un hombre son dos cosas distintas. Encontrar a un hombre que ame sigue siendo difícil en la cultura del patriarcado; no es imposible, pero, en definitiva, se ha convertido en una tarea nada fácil. Muchos hombres se han concienciado y disfrutan de la interacción con mujeres poderosas, pero, cuando se trata de escoger a una compañera, ese poder aún les inspira miedo.

Ciertamente, las mujeres siempre han ocupado un papel subordinado en las relaciones y han visto que esto no les proporcionaba alegría ni felicidad. La mejor garantía de que una mujer conocerá el amor es que se quiera a sí misma y que use este

amor como la base para una autorrealización plena. Al escoger un círculo de amor en el que moverse, un círculo que puede estar formado por amantes, examantes, un compañero, amigos y la familia, la mujer se asegura de que estará bien acompañada y que no estará sola, salvo que ella lo quiera así. Como digo en Communion:

Las mujeres sabias que aman saben que, al margen del poder del patriarcado, tenemos que asumir la responsabilidad de cambiar nuestras vidas de una forma que nos empodere, de escoger amar, y de aprender a través del amor maneras de superar las barreras que existen para evitar que nos autorrealicemos por completo.

Piensa en el amor como la búsqueda más heroica y divina a la que tenemos que enfrentarnos en la vida. Y empieza este viaje embarcándote en la búsqueda de aprender a amarte a ti misma. Necesitamos que las mujeres, que tan lejos hemos llegado para exigir el reconocimiento de nuestra humanidad, nuestra igualdad y nuestro talento, y que cosechamos todos los días los beneficios de esta lucha, ahora exijamos sabiamente un regreso al amor.

Enseñanza 29

Ir más allá de la raza y el género

En esta época de extrema reacción antifeminista, de creciente fascismo y del concomitante apoyo de este a la guerra y a todo lo que se parece a ella, es fundamental que celebremos la fortaleza de un movimiento feminista persistente y de los Estudios de las Mujeres. Su mera existencia, su supervivencia, su crecimiento sostenido y su desarrollo son un testimonio del poder de la solidaridad entre mujeres y hombres progresistas, sobre todo la solidaridad de ciertas mujeres negras visionarias que tuvieron que trabajar contra la historia conservadora arraigada en prejuicios sexistas y que sentaron en su momento las bases de la educación feminista.

Alice Walker, en la introducción a su libro We Are the Ones We Have Been Waiting For (Somos las personas a las que habíamos estado esperando) comparte esta idea:

Es el peor de los tiempos porque parece que nos estén robando la propia Tierra […]: la tierra y el aire envenenados, el agua contaminada, los animales extinguidos, los seres humanos degradados y desorientados. La guerra está en todas partes. Es el mejor de los tiempos porque hemos entrado en un período […] de gran lucidez en cuanto a la relación entre causa y efecto. Y esto es una bendición si consideramos el gran sufrimiento que los seres humanos han tenido que padecer en los milenios anteriores sin saber cuáles eran sus causas. […] Pero, ahora que podemos conocer cada grieta del planeta, ahora que somos libres de indagar en las fisuras inexploradas de nuestros corazones y nuestras mentes, es inevitable que todo lo que habíamos necesitado comprender para sobrevivir, todo lo que habíamos necesitado comprender de la forma más básica, sea ahora iluminado. […] Vivimos en una época de iluminación global. Este simple hecho debería hacernos gritar de

alegría.

Como educadoras feministas, podemos gritar de alegría. Y, sin embargo, también tenemos que despertar nuestro deseo colectivo de seguir luchando por la libertad, de seguir usando nuestro intelecto y nuestra imaginación para forjar nuevas y liberadoras formas de conocer, de pensar y de ser, de trabajar por el cambio. Tenemos que revitalizar nuestra conciencia crítica, reavivar las semillas del radicalismo militante que son los fundamentos de todos los programas de Estudios de las Mujeres y Estudios Feministas y Centros de Investigación de las Mujeres en Estados Unidos. Para ello, tenemos que atrevernos a hacer que los encuentros feministas sean momentos tanto para celebrar como para expandir nuestra conciencia. Honremos la visión de Audre Lorde, que una vez nos pidió a todas, en nuestra diversidad y nuestras diferencias de raza, clase, nacionalidad, religión y prácticas sexuales, que «reconectemos con lo oscuro, lo antiguo y lo divino que hay en nuestro interior, porque puede ayudarnos en nuestra habla, nuestros sueños, nuestra forma de vivir».

Cuando hablamos de lo antiguo, lo oscuro y lo divino, la intención no es restablecer una imagen folclórica de la mujer negra fuerte y que todo lo sabe. Nuestra intención no es la «remamificación», es decir, volver al estereotipo de la «mamá negra cuidadora», la mammy, ni la evocación de las ideas sexistas y racistas que presentan como exóticos los cuerpos y el ser de las mujeres negras al sugerir que, por naturaleza, estamos más conectadas a la tierra, que somos más expresivas, más protectoras, más afectuosas, más éticas que otros grupos de mujeres o que representamos una alternativa femenina al patriarcado. El patriarcado no tiene género.

Cuando hablamos radicalmente de lo oscuro y lo divino, estamos invitando a todas las personas a trascender la raza y el género, a ir más allá de las categorías, hacia los espacios más íntimos de nuestra psique y hallar allí los fundamentos de nuestro ser, un espacio de misterio, creatividad y potencialidad. Porque es allí donde podemos construir una mente capaz de resistir, de reimaginar, de crear los mapas que nos liberarán si los seguimos. Abrazar lo antiguo, lo oscuro y lo divino es comprometerse con lo político y lo espiritual;

al involucrarnos con lo oscuro y lo divino, se nos urge a identificarnos de forma empática con las mujeres negras en todo el planeta. Se nos emplaza a constatar claramente que el destino de las mujeres negras en el mundo es un espejo en el que cada persona puede verse reflejada, en el que vemos cómo se revelan nuestros propios destinos.

Durante las primeras etapas del movimiento feminista contemporáneo era habitual hablar de que las mujeres negras sufríamos una doble amenaza, puesto que teníamos más posibilidades de ser víctimas tanto del sexismo como del racismo. Luego, a medida que el movimiento avanzó, se añadió la clase social a esta ecuación, y ya se hablaba de una triple amenaza. En la actualidad, las mujeres recibimos ataques de tantos lados, de tantos frentes, que expresiones como «doble amenaza» o «triple amenaza» han pasado a ser, sencillamente, descripciones poco adecuadas. Nos enfrentamos a la explotación o a la opresión. Nos enfrentamos a una deshumanización que procede de tantos lugares que las estrategias feministas que hemos desarrollado hasta este momento para nuestra supervivencia duradera están muy lejos de la complejidad y claridad que deberían tener si queremos prosperar.

Estos son tiempos peligrosos para las mujeres negras, tanto en Estados Unidos como en todo el mundo. Para crear vidas que proporcionen un bienestar ideal y, lo que es aún más fundamental, simplemente para sobrevivir, necesitamos una teoría y una práctica feministas que no solo conciencien, sino que ofrezcan formas nuevas y diferentes de pensar y de ser, estrategias activistas que solo pueden ser radicales o revolucionarias porque, en la actual estructura del patriarcado imperialista, supremacista blanco y capitalista no hay lugar en el que estemos seguras por completo, ni individual ni colectivamente. Cuando celebramos nuestros encuentros, algunas —las que estuvimos involucradas con los centros para mujeres desde su nacimiento— sentimos que las muestras de alegría también deben dejar espacio para momentos de duelo, de recuerdo ritual.

Porque, en este mundo inseguro, hemos sido testigos de pérdidas prematuras, de las muertes de tantas voces de poderosas mujeres negras: escritoras, pensadoras, activistas, artistas y feministas

visionarias. Y, para algunas de nosotras, las universidades fueron el espacio en el que nos reunimos por primera vez, donde nos encontramos cara a cara e hicimos que nuestras voces fueran escuchadas, donde experimentamos por primera vez una solidaridad tan dulce, tan estimulante para el alma, que nos sentimos literalmente arrebatadas, transportadas de forma extática por el poder de los silencios rotos, por el sonido de nuestro discurso descolonizado. Esto es lo que Audre Lorde describe en su conversación con Adrienne Rich cuando afirma: «El entendimiento convierte el conocimiento en algo utilizable; y ahí radica la premura, el ímpetu, el impulso». En aquellos días emocionantes estábamos aprendiendo a hacer exactamente esto. Así pues, necesitamos los Centros de Investigación de las Mujeres y los Estudios de las Mujeres, y los necesitamos ahora. Gran parte de las vitales teoría feminista y teoría feminista negra surgieron a partir de conversaciones y debates en aquellos lugares.

En los primeros días del movimiento feminista, nos acompañaba Toni Cade Bambara, una escritora y crítica social de izquierdas, líder de la vanguardia feminista negra y amante de la negritud. Fue su voz, en la antología The Black Woman (La mujer negra), la que nos dijo:

Necesitamos preparar un estudio comparativo del papel de las mujeres […] en todos los países del Tercer Mundo; estudiar las escuelas públicas y proyectar alternativas viables; conocernos a nosotras mismas y poner las cosas en claro sobre el matriarcado y el estereotipo de la «bruja negra malvada»; profundizar en la historia y rendir tributo a todas las luchadoras [negras]; […] recapitular el trabajo que se ha hecho y el que queda por hacer en el ámbito de la educación del consumidor y la economía cooperativa; [y] tenemos que adentrarnos también en la esfera de la sensualidad y el sexo.

Estas son solo algunas de las ideas que tenemos que recordar y poner en práctica.

Bambara, con gran sabiduría, nos dijo que necesitaríamos ir más

allá de categorías simplistas como lo masculino y lo femenino:

Siempre me ha parecido que las dos alternativas implícitas en esas definiciones son antitéticas respecto a lo que es la revolución del ser, de la persona en su plenitud, […] que las ideas habituales sobre las diferencias de rol según el sexo son un obstáculo para la concienciación política, […] que una persona revolucionaria tiene que ser capaz, por encima de todo, de una autonomía individual absoluta.

Bambara escribía estas palabras en 1970, pero en la actualidad aún hay personas que asisten a mis charlas e incluso mujeres negras comprometidas con la teoría y la práctica feministas que me preguntan: «¿Qué te consideras primero, negra o mujer?». Cuando les preguntamos a qué pensadoras feministas leen y estudian, la respuesta es siempre: «Ninguna». Este es el motivo por el que los trabajos de preservación son importantes y el estudio continuo de nuestro trabajo es crucial. Este es el motivo por el que es fundamental que el trabajo de las pensadoras visionarias negras se preserve en archivos, y que estos sean, sobre todo, accesibles para las personas que participan en el proceso de descolonización.

Sabemos lo fácil y rápido que nuestras palabras se olvidan y nuestras historias se entierran. Sabemos que los alumnos, incluso los de Estudios de las Mujeres, a menudo no parecen saber de qué estamos hablando cuando mencionamos las obras de Pat Parker, Lorraine Hansberry, Barbara Christian, Endesha Mae Holland, June Jordan, Octavia Butler y hasta de Audre Lorde. Sabemos que la pensadora feminista Michelle Wallace ha teorizado sobre la naturaleza y la esencia de nuestra persistente invisibilidad porque ella misma había vivido con el miedo de ser anulada. En El blues de la invisibilidad nos recuerda:

He podido comprobar que las dificultades a las que se enfrentan las escritoras negras son estructurales y sistémicas. […] Debido a que

las mujeres negras son percibidas como marginales en la producción de conocimiento, no se puede confiar en su juicio. […] Como consecuencia de ello, a las mujeres no se les permite —ni por sí mismas ni a través de otros— hacer afirmaciones concluyentes sobre el carácter del poder, la agencia y la resistencia dentro y fuera de la comunidad negra. Si persisten en ello, el desaliento es inmenso.

Esta idea de Wallace es un recordatorio más de por qué es importante que nuestros artículos sean recopilados, respetados, usados. Como sabemos, un pequeño número de escritoras negras, individualmente, hemos conseguido participar en la insurrección del conocimiento subyugado, de forma que nuestro trabajo tiene una difusión amplia, se estudia en las aulas y se cita en diversos textos —incluyo mi obra escrita entre este tipo de trabajos—. Pero esta inclusión no garantiza una presencia duradera ni una visibilidad permanente ni un reconocimiento sostenido.

Por un lado, es asombroso que la crítica a la raza y al racismo realizada por mujeres no blancas —muchas de nosotras, mujeres negras— y trasladada al movimiento feminista haya alterado a fondo la naturaleza de la teoría feminista. Sin embargo, seguimos leyendo producciones teóricas muy celebradas, escritas por mujeres blancas, que se basan en este trabajo sin hacer mención alguna a las pensadoras negras que establecieron sus bases. Para enfrentarnos a esta invisibilización, debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance para documentar, resaltar, estudiar, celebrar y, más importante aún, crear obras que estén en la vanguardia, que rompan el silencio y derriben los muros que se han erigido para bloquear nuestra visión de nosotras mismas y de nuestro futuro.

Es irónico que, a medida que el trabajo de más mujeres negras iba recibiendo atención, gran parte de él se volvía más conservador, reformista y no radical. Tenemos género sin feminismo. Se nos ofrece el mujerismo como si fuese el antídoto para un poderoso veneno, y esa peligrosa sustancia sería el feminismo. Si conectamos las ideas de Wallace sobre la invisibilidad con la constante exigencia en la obra de Lorde de que hay que romper los silencios, vemos que tenemos que reivindicar nuestro poder para volvernos

visibles, porque tenemos una teoría que nos permite entender lo que nos asedia y una teoría que conceptualiza nuestro poder para liberarnos y liberar nuestras palabras. Lorde nos desafía a no dejarnos atrapar por el miedo. En «La transformación del silencio en lenguaje y acción», afirma:

Podemos aprender a trabajar y a hablar a pesar del miedo, de la misma manera en que aprendemos a trabajar y a hablar a pesar de estar cansadas. Hemos sido educadas para respetar más el miedo que nuestra necesidad de lenguaje y definición, pero si esperamos en silencio a que llegue la valentía, el peso del silencio nos ahogará. […] ¡Quedan tantos silencios por romper!

Hay momentos en los que queremos guardar silencio sobre la gravedad de nuestras circunstancias. No deseamos hablar sobre lo difícil que se ha vuelto para las mujeres negras de cualquier clase obtener apoyo en todos los ámbitos de nuestra vida. Queremos guardar silencio sobre lo difícil que es concienciar, criticar, desafiar y cambiar el sexismo, dentro y fuera de las comunidades negras —sobre todo ahora que se están desmoronando, día tras día, las formas de comunidad negra que en su momento nos colocaron en una posición de solidaridad significativa con los hombres negros progresistas—. Todas las mujeres negras, sin importar nuestra posición social, sabemos lo difícil que es cambiar nuestras vidas de forma constructiva para que podamos tener la salud y el bienestar necesarios para impulsar visiones revolucionarias de transformación social.

Es significativo que Toni Bambara, Audre Lorde y June Jordan fueran pensadoras críticas que se atrevieron a ser militantes, a hablar cuando el silencio podría haber sido una elección más cómoda para todas ellas. Escribieron sobre la necesidad de que las mujeres negras reivindicáramos un espacio en el que poder sentirnos plenas. En su ensayo «Where Is the Love?» (¿Dónde está el amor?), Jordan habla abiertamente de su compromiso con el movimiento feminista y afirma:

Soy feminista, y lo que eso significa para mí es bastante parecido a lo que significa ser negra: significa que debo abordar la tarea de conseguir amarme y respetarme a mí misma como si mi propia vida dependiera de que me quiera y me respete. Significa que tendré que asumir una lucha continuada por averiguar cómo limpiarme del odio y del desprecio que rodea e impregna mi identidad […]. Significa que el logro de poder quererme y respetarme a mí misma requerirá una vigilancia fuera de lo común, permanente, y que estoy introduciendo mi alma en una lucha que con toda probabilidad transformará la experiencia de los pueblos de la tierra como ningún otro movimiento ha hecho ni puede aspirar a decir que ha hecho: porque el movimiento hacia el amor y el respeto a una misma y hacia la autodeterminación galvaniza hoy a la auténtica e incuestionable mayoría de personas de todo el mundo.

Es fundamental para nuestra lucha por la autodeterminación que hablemos de amor, ya que el amor es el fundamento necesario que nos permite sobrevivir a las guerras, las dificultades, la enfermedad y la muerte con nuestros espíritus intactos. Es el amor el que nos proporciona una supervivencia plena.

Cuando empecé a escribir libros sobre el amor para un público amplio, los lectores me dijeron bastantes veces que ya no era tan radical ni tan militante como les había parecido antes. Para los que querrían limitar y definir el intelecto de las mujeres negras, encarcelándonos en la academia, donde nuestras enseñanzas no pueden alcanzar a las grandes masas que buscan una teoría y una práctica que les cambie la vida, el amor no tiene significado alguno. Por lo tanto, no entenderán que la intervención más radical y militante que alguien puede hacer no es solo hablar de amor, sino comprometerse con la práctica del amor. Puesto que el amor, como base de todos los movimientos sociales de autodeterminación, es el único camino que nos permite crear un mundo que la dominación y los dominadores no pueden destruir. Cuando nos dedicamos a amar, nos estamos dedicando también a terminar con la dominación.

Nosotras, las mujeres negras de todo el mundo, tenemos una larga

historia de lucha en la que hemos sufrido grandes heridas, gran dolor. Y, sin embargo, seguimos en pie. Esta continúa siendo una historia de víctimas. La historia que las mujeres negras radicales y visionarias están desarrollando en nuestras vidas y nuestro trabajo, aquí y ahora, no es una historia que empiece con heridas. Es una historia que empieza con el reconocimiento de que el trabajo del amor es nuestro punto de partida revolucionario, de que amarnos a nosotras mismas, sin importar nuestras circunstancias, ya es alcanzar la victoria.

Enseñanza 30

Hablar de sexo

Durante mis años de juventud, fuera donde fuera siempre me encontraba a alguien que me preguntaba sobre mi vida sexual o me contaba rumores sobre ella. Solía bromear con que si tuviera tanto sexo como los rumores decían, pasaría tanto tiempo acostada que no habría podido sentarme a escribir nada. Cuando me preguntaban si era heterosexual u homosexual, yo decía que era una radical del sexo. A medida que me acercaba a los cincuenta años, la curiosidad sobre mi vida sexual desapareció por completo. Las únicas personas que quieren saber si lo practico, y con quién, son otras mujeres como yo: de mediana edad, con trabajos cualificados, feministas, mujeres que nos considerábamos «sexis». Somos una pequeña minoría. Después de muchos años de celibato voluntario, todavía me considero una radical del sexo. Pat Califia, en la introducción a Public Sex: The Culture of Radical Sex (Sexo público: la cultura del sexo radical), explica que ser un radical del sexo significa «ser rebelde, así como salirse de la norma». Más adelante, escribe:

Significa ser consciente de que hay algo insatisfactorio y deshonesto en la forma en que se habla del sexo —o se oculta el sexo— en nuestra vida cotidiana. También implica cuestionar la manera en que nuestra sociedad asigna privilegios según la adhesión de cada uno a su código moral, en cómo, de hecho, convierte cada elección en una cuestión de moralidad. Si crees que estas desigualdades solo se pueden abordar mediante un cambio social extremo, entonces puedes ser considerada una persona radical del sexo.

Audre Lorde encajaría, sin duda, en esta definición. Se negó a guardar silencio sobre sus prácticas sexuales. Y, más allá de sus valientes reflexiones sobre la sexualidad lésbica negra, nos invitó a

todas a pensar sobre «lo erótico como poder» en su revelador ensayo «Usos de lo erótico. Lo erótico como poder». En este texto, no escribe mucho sobre sexo. Pero pensadores progresistas que escriben sobre sexualidad lo citan a menudo. Su relevancia, tanto en el momento de su publicación como en la actualidad, es que anima a las mujeres a hablar abiertamente sobre la energía erótica, para evitar que dicha energía «quede relegada solo al dormitorio». Para Lorde, reclamar el espacio de lo erótico era un acto fundamental de resistencia, una forma de oponerse a la deshumanización y la dominación. Confiaba en el poder de lo erótico como una intervención transgresora y sostenía que «al mantenerme en contacto con lo erótico, me rebelo contra la aceptación de la impotencia». En una entrevista en la antología Against Masochism: A Radical Feminist Analysis (Contra el masoquismo: un análisis feminista radical), Lorde hablaba de forma más explícita sobre sexualidad: «Incluso en el juego, sostener que el ejercicio de poder sobre el desvalido es erótico, empoderador, implica disponer el contexto emocional y social para que esta relación se prolongue en el ámbito político, social y económico». La insistencia de Lorde en que debemos alentar la erotización de la igualdad sigue siendo, en mi opinión, una idea importante, que me da mucho que pensar cuando reflexiono sobre el sexo.

Porque el sexo es un lugar peligroso. En el deseo sexual, en los actos sexuales, hay muchas cosas que no son igualitarias. Quiero hacer que la igualdad sea erótica, aunque también sepa que la desigualdad no tiene por qué llevar a la dominación. Marie Fortune, en su fascinante libro Love Does No Harm: Sexual Ethics for the Rest of Us (El amor no hace daño. Ética sexual para el resto de nosotros), se pregunta: «¿Qué pasaría si la igualdad en sí misma fuera una experiencia erótica?». Y dice también:

La posibilidad de una relación con una persona que sea igualmente fuerte, capaz, segura de sí misma y clara parece más atractiva si estamos interesados en una relación: es decir, en pasar tiempo con una persona en una experiencia de intimidad y confianza. Una relación así requiere tiempo, energía, conversación y compromiso.

Fortune, que ha estudiado a Lorde, enfatiza la importancia de la elección, de involucrarse de una forma que te permita «recibir sexual y emocionalmente». Muchas pensadoras feministas son incapaces de teorizar de manera constructiva los usos de lo erótico en un espacio en el que haya elección, pero no una conexión emocional profunda. En la maravillosa antología Her Tongue on My Theory (La lengua de ella en mi teoría), del colectivo de artistas Kiss and Tell, se señala que, después de todos nuestros movimientos feministas, «el odio de la sociedad por el sexo es profundo». Se afirma que, en su vida cotidiana, la mayoría de las personas siguen viendo el sexo, «no solo el sexo homosexual, sino cualquier sexo, como algo sospechoso, obsceno, perverso, sucio». Al cuestionar la idea feminista de que el sexo debería producirse en un contexto de conexión emocional, de amor, plantean la pregunta: «¿Qué hay de malo en el sexo por el sexo? Nadie parece pensar que deban comer solo si están enamorados».

Si Lorde estuviera viva, me gustaría escuchar lo que tendría que decir sobre los usos de lo erótico en relación con el sexo. Me gustaría compartir con ella la importante conexión que hice entre su trabajo sobre lo erótico y el trabajo de Frank Browning en A Queer Geography: Journeys Toward a Sexual Self (Una geografía queer: un viaje en busca de la identidad sexual). Browning sostiene:

Por erótico, entiendo cualquier atracción potente que podamos sentir: por aconsejar y ser aconsejados, por coqueteos imposibles, por viajes intelectuales, por una camaradería laboriosa, por diversión o en el trabajo, por el éxtasis espiritual, por mantener un luto silencioso, por la furia mutua y explosiva contra un enemigo común, por el sublime amor de la amistad. Cualquiera de estos amores pueden darse, y, de hecho, se dan, en hombres y en mujeres que conozco. Cualquiera de estos amores —rabia, éxtasis, amistad— pueden transmutarse en otros, complicando y embrollando aún más nuestra vida, haciendo que en una separación podamos darnos cuenta de que la persona por la que sentíamos el amor más profundo tal vez no sea ya la que respetamos más ni la que deseamos más. Si antes de nada te digo que soy homosexual, nuestro amor irá en una determinada dirección. Si antes de nada te

digo que te amo —como amigo, como camarada, como compañero de viaje espiritual—, sabrás que soy queer de una manera muy diferente.

Browning amplía la visión de Lorde para invitarnos a cuestionar las nociones de identidad sexual. Su expansiva visión aún no admite etiquetas. «Radical del sexo» podría servir, o tal vez queer, o la que suelo manifestar yo misma como identidad sexual, «queer más allá de homosexual».

El intento de teorizar la sexualidad, de hablar sobre lo erótico y el sexo de una forma liberadora, ha creado profundos espacios de silencio dentro del movimiento feminista. Es imposible enfrentarse a estos silencios y no evocar a Lorde desafiándonos a romper el silencio, a hablar. Cuando avanzamos con Lorde y más allá de ella, tenemos que reconocer la idea de que el espacio de lo erótico es mutuo; en el sexo, es un espacio que no requiere de la igualdad como condición para el placer, para la pasión sostenida y el crecimiento emocional. Erotizar el riesgo y el peligro no significa aceptar la dominación. Lo erótico, en particular en el ámbito de lo sexual, puede llevar a una autorrealización espiritual y emocional incluso si el lugar del que parte, en el que el deseo nos ha situado, es imperfecto, desigual y, sí, peligroso en potencia.

Enseñanza 31

Enseñar como una vocación profética

Cuanto más enseño, más me doy cuenta de que enseñar es una vocación profética. Exige lealtad a la integridad de nuestra visión y nuestras creencias frente a quienes intentarán silenciar, censurar o desacreditar nuestras palabras. Jim Wallis, en su libro The Soul of Politics (El alma de la política), afirma que las vocaciones proféticas nos piden «ser audaces al decir la verdad y estar dispuestos a sustentar una visión alternativa, una visión que permita a las personas imaginar nuevas posibilidades». La dimensión profética de la enseñanza es la menos reconocida en nuestra nación.

Por lo general, cuando dependientes, taxistas, cajeros de banco o personas con las que me encuentro al hacer cola me preguntan a qué me dedico, les digo que soy profesora de lengua. Para casi todo el mundo, un profesor de lengua es importante. Son los profesores que los alumnos suelen recordar más, ya sea para bien o para mal. Entre los adultos que ya no van a la escuela, la alusión a los profesores de lengua evoca profundos recuerdos. Pueden ser recuerdos de lo difícil que era leer o escribir. Puede ser el recuerdo de la vergüenza que se sentía al tener que leer en voz alta delante de tus compañeros. Pueden ser recuerdos de correcciones en rojo en tus deberes, de palabras tachadas, de signos de exclamación. A veces, es solo el recuerdo de un «Sí» escrito por el profesor de lengua, que nos confirmaba que nos habíamos explicado bien cuando no estábamos seguros de ello. Pero los recuerdos pueden ser mucho más profundos. Podemos recordar cuando empezamos a aprender a tener conciencia crítica por primera vez. Podemos recordar el momento en el que aprendimos, también por primera vez, a ser autorreflexivos de forma existencial. O, sencillamente, podemos recordar la lectura de aquel primer libro que llegó hasta lo más profundo de nuestro corazón cuando conectamos con la historia y nos cambió para siempre.

Mi profesora de lengua favorita en el instituto murió hace tiempo. El recuerdo que atesoro en mi corazón sobre ella y sus clases es que me estimularon. Me estimularon a pensar, a ser, a cambiar, a crear. Crecí durante la época del apartheid, justo en el momento en el que la desegregación estaba cambiando nuestras vidas, cuando los niños negros tuvimos que salir de los barrios que nos eran familiares y adentrarnos en un extraño mundo de dominación blanca para ser educados sobre todo por profesores blancos, muchos de los cuales nos trataban con odio y desprecio. En aquella época, cualquier estudiante negro podía considerarse afortunado si tenía como profesor a alguien que amara la justicia, que creyera que todos podíamos alcanzar la excelencia. En un aula así, teníamos la oportunidad de aprender.

A mi profesora de lengua preferida, blanca y de mediana edad, se la veía como una «amante de los negros» porque rechazaba el racismo y el supremacismo blanco del mundo que nos rodeaba, porque quería que su clase fuera un lugar en el que los estudiantes negros pudiéramos aprender con tanta pasión y entusiasmo como los blancos. Me arrepiento de no haber podido tener nunca con ella una conversación sincera en la que escuchar su historia, cómo se convirtió en una docente dispuesta a educar en la práctica de la libertad frente al apartheid, la ignorancia racial y el maltrato racista. Recuerdo su calidez, su audacia, su carácter combativo. Recuerdo que se preocupaba por los estudiantes negros, reafirmando la integridad y la suficiencia de nuestro ser. Y, lo más importante de todo, no nos humillaba nunca.

La humillación es una de las estrategias más habituales usadas por los educadores en aulas donde prevalecen los prejuicios. La humillación deshumaniza. Michelle Paige, en su ensayo «Going Beyond the Book» (Ir más allá del libro), publicado en el volumen «All Together Now: Embracing Our Diversity» (Todos juntos ahora: aceptando nuestra diversidad) de la revista Voices from the Middle del Consejo Nacional de Profesores de Lengua, comparte esta poderosa reflexión:

Nosotros, como profesores, estamos obligados a defender a nuestros estudiantes, a empoderarlos para que sean ciudadanos productivos

y a hacer valer plenamente sus derechos. Los profesores muchas veces lidiamos en primera persona con los efectos perjudiciales de la desigualdad estructural y social en los estudiantes, sobre todo en los no blancos. Una forma de relacionarnos con ellos es trabajar para defenderlos, así como enseñarles a luchar contra las injusticias.

La estrategia más vital, más liberadora, que me han dado mis profesores más queridos, en especial los docentes de lengua con los que crecí, fue aprender a pensar críticamente: a hacer preguntas, a mantener suspendido mi juicio sobre un tema hasta tener claro el quién, el qué, el cuándo, el dónde, el porqué y el cómo. Cuando me piden que explique cómo me convertí en «bell hooks», reconocida escritora e intelectual, hablo sobre la importancia del pensamiento crítico, sobre cómo me ayudó a sobrevivir al racismo, el sexismo y el elitismo de clase fuera del hogar en el que crecí, así como a la disfuncionalidad que aceptaba el abuso, la traición y el abandono en el hogar patriarcal.

Cuando los estudiantes me preguntan qué es lo que espero de ellos, siempre les digo que mi intención no es que se conviertan en «pequeños y pequeñas bell hooks». No tienen por qué pensar como yo. Mi deseo es que, al aprender a pensar críticamente, se autorrealicen y se autodeterminen. Así como yo trato de honrar y poner en valor la memoria de los profesores de lengua que me animaron a ser alguien que aprende de forma activa, a asumir una apertura radical, espero que algún día mis estudiantes miren atrás y recuerden que les enseñé a centrarse en lo que es importante, a desarrollar su intelecto trabajando con ideas.

Enseñanza 32

Sabiduría práctica

Uno de los beneficios más estimulantes y generosos de nuestra implicación con el pensamiento crítico es que intensifica nuestra conciencia plena, lo que redunda en una mejora de nuestra capacidad para vivir bien y en plenitud. En el momento en que asumimos el compromiso de convertirnos en pensadores críticos, hacemos una elección que nos posiciona contra cualquier sistema educativo o cultural que pretenda volvernos receptores pasivos de formas de saber. Como pensadores críticos, debemos pensar y ser capaces de actuar por nosotros mismos. Esta insistencia en la autorresponsabilidad es una sabiduría práctica vital.

El vínculo esencial entre el pensamiento crítico y la sabiduría práctica es la insistencia en la naturaleza interdependiente de la teoría y los hechos, asociada a la conciencia de que el conocimiento no puede disociarse de la experiencia. En última instancia, es la conciencia de que el conocimiento arraigado en la experiencia conforma lo que valoramos y, por lo tanto, cómo conocemos lo que conocemos y cómo utilizamos lo que conocemos.

Cuando creamos un mundo en el que teoría y práctica van de la mano, podemos comprometernos libremente con las ideas. De ese modo, nuestros pensamientos no son ideas comunes, abstractas y sin sentido, que solo son útiles para quienes pretendan vivir sus vidas intelectuales en un entorno académico, alejados de las actividades y las tareas de la vida cotidiana. A lo largo de mi vida, convertirme en una pensadora crítica me ha ayudado a superar los traumas heredados de mi entorno familiar patriarcal y disfuncional. Buscar el conocimiento y la comprensión plenas me ha proporcionado una forma de crear imágenes mentales íntegras, que no responden solo a una reacción a circunstancias que están fuera de mi control. Comprender desde una visión más amplia me ha ayudado a cultivar en mi interior las semillas de la conciencia plena

y la compasión.

La gente asume, con mayor frecuencia de lo que debería, que los intelectuales —que por la naturaleza propia de nuestra vocación somos pensadores críticos— son personas frías, centradas en la mente y no en el corazón. Pero el verdadero intelectual, el que siempre encuentra el valor de buscar la verdad más allá del ego o de las nociones fijas de la naturaleza de las cosas, sigue siempre el camino de la compasión. El maestro budista Thich Nhat Hanh escribe: «La compasión no es una idea o una cosa que podamos imaginar. Es un estado mental que tiene efectos inmediatos en la acción del cuerpo, el habla o la mente. Está arraigada en la comprensión». Desde un punto de vista espiritual, la práctica de la compasión crea empatía, una comprensión de las circunstancias de los demás que influye y determina sus pensamientos y su comportamiento. Desde un punto de vista académico, si queremos considerarlo a partir de una perspectiva más integral, la compasión intensifica nuestra conciencia y permite que surja la conexión con los demás, tanto si estamos desarrollando ideas como si nos estamos comunicando con colegas y estudiantes. Y la habilidad para conectar y llegar a los demás mejora nuestra capacidad de enseñar y aprender.

Como pensadores críticos, nuestra alegría frente a las ideas y nuestra inclinación a considerarnos estudiantes perpetuos —a aprender durante toda la vida— demuestran que los intelectuales somos personas con una mente radicalmente abierta. Y cuando la mente está del todo abierta, plenamente consciente, es inevitable que lleguemos a comprender incluso aquello que buscamos. Porque todos los verdaderos intelectuales, en lo más profundo de su corazón, aman la verdad. Esto no significa que no puedan corromperse por el deseo de alcanzar un poder y un prestigio que van más allá del que se concede a la mayoría de pensadores críticos. Usar el conocimiento para dominar a los demás es siempre una perversión de la búsqueda intelectual. Es evidente que existen intelectuales y académicos conservadores, que se identifican con las relaciones de poder dominadoras; sin embargo, esto no significa que por fuerza subordinen su pasión por las ideas a estos valores. Tal vez podríamos cambiar el antiintelectualismo generalizado de nuestra sociedad si el público fuera consciente, tanto mediante su

proceso de aprendizaje como por un contacto positivo con académicos e intelectuales, de que las ideas, las teorías, todas las formas de conocimiento, pueden usarse para ayudarnos a vivir con mayor plenitud.

Muchos profesores no son intelectuales, no son pensadores críticos. Es importante destacar que una persona no tiene por qué ser un intelectual o un académico para involucrarse en el pensamiento crítico. Todas las personas se relacionan con el pensamiento en su vida cotidiana. Hay numerosas circunstancias a las que las personas normales tienen que enfrentarse que requieren un examen profundo de la realidad para poder apreciar su estructura subyacente. Estas circunstancias pueden llevar a las personas a reflexionar sobre las cuestiones del quién, el qué, el dónde, el cuándo, el cómo y el porqué, y conducirlas al camino del pensamiento crítico. Cuando aceptamos que todo el mundo tiene la capacidad de usar el poder de la mente y de integrar pensamiento y práctica, nos damos cuenta de que el pensamiento crítico es una forma profundamente democrática de saber. Al invitarnos a examinar de forma crítica nuestro mundo, o nuestras vidas, la sabiduría práctica nos muestra que todo aprendizaje genuino requiere de nosotros un apertura constante, una disposición para comprometernos con la invención y la reinvención, de forma que podamos descubrir los espacios de transparencia radical en los que el conocimiento es capaz de empoderar. El educador Paulo Freire ha sostenido siempre que, al acercarnos al conocimiento de esta forma, desarrollamos «una actitud crítica permanente». Aprender a reflexionar, a ampliar nuestra visión para que podamos ver la situación en su conjunto, es un principio básico de la sabiduría práctica.

En efecto, un elemento de sabiduría práctica que acompaña al pensamiento crítico consciente es la continua experiencia de sentirse maravillado. La capacidad de asombro, emoción e inspiración frente a las ideas es una práctica que abre de forma radical la mente. Como profesores y estudiantes emocionados por el aprendizaje, felices con los pensamientos y las ideas, tenemos la oportunidad de usar el conocimiento de diferentes modos que transformen positivamente el mundo en el que vivimos. El pensamiento crítico promueve un entusiasmo por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Imbuida por esta comprensión, la sabiduría

práctica nos ayuda a recordar que las ideas no son fijas y estáticas, sino que siempre están sujetas al cambio. Por lo tanto, las ideas pueden iluminar y elevar nuestra capacidad de maravillarnos, nos ayudan a reconocer el poder del misterio.

Al mismo tiempo, la sabiduría práctica nos lleva a reconocer el papel fundamental que desempeñan la intuición y otras formas de inteligencia emocional en la creación de un contexto fértil para nuestra continua búsqueda de conocimiento. Unir el conocimiento obtenido a partir de los hechos y los datos concretos con las habilidades sociales es una forma pragmática de abordar el aprendizaje. Al usar con eficacia el conocimiento, dentro y fuera de las aulas, desarrollamos una relación orgánica con el pensamiento crítico y usamos los recursos que conlleva en todas las esferas de nuestra vida.

Las galeradas de este libro se cierran la misma semana de la muerte de bell hooks, pero siempre la encontraréis en nuestras acciones y en nuestro pensamiento. Ella afirmaba que son más importantes las acciones que las palabras y que el amor, más que un sentimiento, es una acción. Por esto, «el momento en que decidimos amar es justo cuando empezamos a movernos hacia la libertad». El amor puede cambiar el mundo.